

LERNSTÖRUNGEN BEI KINDERN -
ÜBERLEGUNGEN ZU DEN SOZIAL-HISTORISCHEN
GRUNDLAGEN IHRER THEORIE UND GENESE

I n a u r u g a l - D i s s e r t a t i o n

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Sibylle Paulsen

aus Leipzig

1976



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41549024_0033

LERNSTÖRUNGEN BEI KINDERN -
ÜBERLEGUNGEN ZU DEN SOZIAL-HISTORISCHEN
GRUNDLAGEN IHRER THEORIE UND GENESE

I n a u r u g a l - D i s s e r t a t i o n

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät der Freien Universität Berlin



vorgelegt von

Sibylle Paulsen

aus Leipzig



1. Referent: Prof.Dr. S. Schubenz (Berlin)
2. Referent: Prof.Dr. W. Gottschalch (Bremen)

Tag der mündlichen Prüfung: 24.6.1976

Vorbemerkungen	I
----------------------	---

Teil A: SOZIALHISTORISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR AUS- SONDERUNG UND INTEGRATION VON LERNBE- HINDERTEN - ZUR KONSTITUTION DER SON- DERPÄDAGOGIK

Vorbemerkungen	1
1.Kap.: Zur Geschichte der Hilfsschulpädago- gik - Analyse des Entstehungszusammen- hanges arbeitsteiliger Erziehungs- wissenschaften	9
1.1 Hilfsschulpädagogik als ange- wandte Psychiatrie	11
1.2 Zur Geschichte des Hilfsschul- wesens	19
2. Kap.:Hilfsschulpädagogik und psycholo- gische Diagnostik	34
2.1 Historische Überlegungen zur Hilfsschulpädagogik und Intelli- genzmessung	38
2.2 Zur gegenwärtigen Bedeutung von Intelligenz-Tests für die Son- derpädagogik	47
3.Kap.: Planung und Reform im Sonderschul- bereich	58
3.1 Zur Praxis der Sonderschule - Materialien und Probleme	61
3.1.1 Zur Selektion von Sonder- schülern	61
3.1.2 Zur Verbreitung von Lern- behinderung	69
3.2 Aspekte sozialer und pädagogischer Stagnation in der Sonderschul- entwicklung	79
3.3 Sozio-ökonomische Anstöße theore- tischer Neuorientierung der Sonderpädagogik	89
3.4 Allgemeine Planungstendenzen im Sonderschulbereich	97
3.5 Integration und Differenzierung - Grenzen der Verwissenschaftlichung	

Teil B: WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE ANSÄTZE
ZUR ANALYSE VON LERNSTÖRUNGEN

Vorbemerkungen	117
4.Kap.: Lernstörungen im medizinisch- naturwissenschaftlichen Interpreta- tionsrahmen	119
4.1 Theoriegeschichtliche Vorbe- merkungen	120
4.2 Zur medizinisch-psychiatrischen Erklärung von Lernstörungen ...	129
5.Kap.: Zur Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft in ausgewählten Ansätzen der Sozialisationstheorie.	
5.1 Zum Erkenntnischarakter der Sozialisationsforschung	139
5.2 Familie als Gegenstand der Sozialisationsforschung	145
5.3 Sozialisation im strukturell - funktionalen Modell	154
5.4 Sozialisation im Modell sozialer Schichtung	165

Teil C: ZU DEN GESELLSCHAFTLICHEN URSACHEN
VON LERNSTÖRUNGEN

6.Kap.: Zur sozialen Epidemiologie von Lernstörungen	180
7.Kap.: Gesellschaftstheoretische Aspekte sozialer Pathologie	206
7.1 Familie und Gesellschaftsstruktur	209
7.2 Sozialisation in der Familie ..	217
8.Kap.: Psychoanalyse als Theorie sozialer Pathologie	229
8.1 Psychoanalytische Erkenntnis und therapeutische Praxis	230
8.2 Psychoanalyse und Kindheit	247

Teil D: ZUR ONTOGENESE VON LERNSTÖRUNGEN -
DER BEITRAG DER PSYCHOANALYSE

Vorbemerkungen	273
9.Kap.: Vorüberlegungen zur Entwicklung des Ich - präverbale Objektbe- ziehungen und Interaktionsmuster .	281
10.Kap.: Symbiose und Individuation: Lernstörungen und Probleme des Narzißmus	303
11.Kap.: (Schluß) Überlegungen zur patho- genen Bedeutung schulischer Lern- prozesse	330
Literaturverzeichnis	I-XXIII

Vorbemerkungen

Lernschwierigkeiten von Kindern, wie Arbeitshemmungen, Leistungsängste, Schulverweigern sind mit weiteren Symptomen gestörter Lernfähigkeit prinzipiell ein Problem für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften, denn in diesen Störungen wird das Mißlingen gesellschaftlicher Erziehungs- und Ausbildungsprozesse sichtbar. In einzelnen Erscheinungsformen werden Lernstörungen von einer Reihe natur- und sozialwissenschaftlicher Einzeldisziplinen untersucht, vor allem von der Pädagogik, Sonderpädagogik, Sozialisationsforschung, Familiensoziologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychoanalyse. Allerdings sind diese Forschungsansätze eher um den alternativen Geltungsbereich von biogenetischen versus sozio- und psychogenetischen Erklärungsansätzen bemüht als darum, die spezifische Reichweite ihrer Interpretationen aus einer umfassenden, diese Einzeldisziplinen übergreifenden systematisch-integrativen Grundlagenforschung zu bestimmen. So werden in den Erziehungswissenschaften Lernstörungen kaum als ein Problem für notwendige Grundlagenforschung aufgenommen, sondern als spezifisches Forschungsproblem für die Sonderpädagogik ausgegliedert.

Aufgrund dieser Partialisierung wissenschaftlicher Forschungsansätze ist gegenwärtig der Diskussionsstand über Lernstörungen außerordentlich uneinheitlich. Es fehlen eine gemeinsame Begrifflichkeit ebenso wie allgemein anerkannte, umfassende theoretische Grundlagen zur Analyse dieser Störungen. Verfehlt wäre es allerdings, hierin - losgelöst aus dem gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhang - allein ein Defizit der theoretischen Disziplinen zu sehen. An theoretischen Konzepten über Lernstörungen läßt sich deutlich zeigen, daß Fragestellungen, Fortschritt und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis in engem Vermittlungszusammenhang zu gesellschaftlichen Anforderungen und praktischen Handlungsanweisungen stehen, denen die theoretischen Disziplinen wiederum selbst unterliegen. So verweisen die angesprochenen

Verselbständigungstendenzen von bio-genetischen versus sozio-genetischen Ansätzen vor allem auf die Notwendigkeit, die gesellschaftlichen Grundlagen von Lernstörungen in die Analyse einzubeziehen und zu fragen, welchen gesellschaftlichen Bedingungen und Grenzen eine Verwissenschaftlichung der genannten Disziplinen unterliegt.

Ähnlich uneinheitlich sind auch theoretische Erklärungsansätze innerhalb des Interpretationsrahmens sozio-genetischer Modelle. Verschiedene sozial-ätiologische Konzepte sind häufig schwer vergleichbar, weil sie unterschiedliche soziale Faktorenkonstellationen zur Erklärung von Lernstörungen zugrunde legen, ohne diese Auswahl aus allgemeinen gesellschaftstheoretischen Zusammenhängen zu entwickeln. Diese Zersplitterung der einzelwissenschaftlichen Disziplinen hängt auch eng mit deren Vorgehensweise zusammen: die Fragestellung sozio-genetischer Ansätze ist vor allem am Symptom orientiert und damit grundsätzlich mit dem Problem konfrontiert, von einem am Individuum orientierten Erklärungsansatz nur begrenzte Einsichten über die gesellschaftlichen Grundlagen individueller Pathologie vermitteln zu können. Das mag auch einer der Hauptgründe dafür sein, daß viele Forschungsansätze in ihren Schlußfolgerungen Reformen nahe legen, die eher auf Familie oder Schule als getrennte Teilbereiche bezogen sind als daß versucht würde, die diesen Konfliktfeldern zugrunde liegenden materiellen Verhältnisse kritisch in die Analyse einzubeziehen.

Ausgehend von diesem hier skizzierten Forschungsstand kann es im Rahmen der vorliegenden Arbeit weniger um eine Erörterung spezifischer Symptombildungen von Lernstörungen und entsprechender Lösungsvorschläge gehen. Vielmehr soll in der Auseinandersetzung mit ausgewählten theoretischen Ansätzen versucht werden, einen disziplinübergreifenden Problemaufriß zu entwickeln. Diese Fragestellung wird die Teilansichten, die von seiten eher schulbezogener oder eher familienbezogener sozial-ätiologischer Ansätze und ihrer Betrachtung einzelner Merkmalszusammenhänge vorliegen,

III

kritisch aufnehmen. Versucht wird, Bestimmungen darüber zu entwickeln, daß Lernstörungen Produkt materieller Determination der individuellen Existenz durch soziale und naturbedingte Gegebenheiten sind und erst in engem Vermittlungszusammenhang mit der widersprüchlichen Einheit privater und öffentlicher Erziehung und Ausbildung gegenwärtig herrschender gesellschaftlicher Lebenspraxis verstanden werden können.

Diese Fragestellung bedingt, vorgängige definitatorische Eingrenzungen eines Konzepts von Lernstörungen zurückzustellen zugunsten einer Analyse, die Lernstörungen als Ergebnis psychischer Verarbeitungsprozesse spezifischer sozialer Besonderheiten beschreibt, welche mit den familialen und schulischen Sozialisationsprozessen verbunden sind. Diese Betrachtung umschließt notwendig eine Verknüpfung sozio-genetischer und psychogenetischer Betrachtungsebenen.

Bei der psychogenetischen Analyse von Lernstörungen gehen wir im folgenden von dem Lernkonzept der Psychoanalyse aus, das auf die Grundausrüstung des Individuums als Gesamtperson bezogen ist und auf der Erkenntnis aufbaut, daß die Persönlichkeit eine Einheit affektiv-körperbestimmter und geistiger Tätigkeiten darstellt. Damit ist verbunden, daß Lernprozesse nicht von den sie tragenden bedürfnisorientierten Impulsen zu lösen sind, daß Lernstörungen also nicht auf intellektuelle und leistungsbezogene Vorgänge reduzierbar sind. Die Psychoanalyse als Sozialisationstheorie begründet sich in der Erkenntnis, daß Gesundheit und Krankheit nicht prinzipiell, sondern nur graduell voneinander unterschieden und Ergebnis gemeinsamer konflikthafter, frühinfantiler Sozialisationserfahrungen sind. Hierin sind wesentliche Grundlagen für unsere Fragestellung und den Versuch benannt, Lernstörungen nicht als individuell pathologische Abweichung zu verstehen, sondern als typisches Produkt pathogener Kindheitserfahrungen und schulischer

konflikthafter Verstärkungen, als Ausdruck des widersprüchlichen Zusammenhanges privater und öffentlicher Bildungsprozesse. Bei diesem Versuch, einen Beitrag zu einer allgemeinen Theorie sozialer Ätiologie von Lernstörungen bei Schulkindern zu leisten, wird jedoch der Erkenntnischarakter der Psychoanalyse selbst kritisch untersucht werden. Denn ihre Forschungen sind nicht aus gesellschaftstheoretischen Bestimmungen heraus entstanden, sondern aus einem vornehmlich an individuellem Leid orientierten Erkenntnisinteresse; sie lassen insofern nicht unmittelbar Reflexion auf gesellschaftliche Bedingungsbeziehungen zu.

In unserer Fragestellung sind grundsätzlich zwei Forschungsperspektiven angesprochen:

- diejenige, die gegenstandsbezogen nach der Bestimmtheit von Lernstörungen als Produkt gesellschaftlicher Realität fragt, wobei wir insbesondere den pathogenen Charakter familialer Lebensverhältnisse untersuchen werden;
- diejenige, die theoriebezogen den Erkenntnischarakter und -grenzen derjenigen Disziplinen behandelt, die an der Analyse von Lernstörungen vorrangigen Anteil haben.

Im ersten Teil der Arbeit wird die Bedeutung von Lernstörungen für schulische Lernformen und die Erziehungswissenschaften behandelt. Anhand sozial-historischer Überlegungen zur Aussonderung und Integration von Lernstörungen, die in der Schule als 'Behinderungen' des Lernens auffällig werden, soll der Erkenntnischarakter der Lernbehindertenpädagogik diskutiert werden. Diese Darstellung geht von der Überlegung aus, daß eine institutionell separierte Unterbringung von Lernbehinderten die allgemeinen Probleme des schulischen Lernmilieus nicht zu lösen vermag, sondern eher verschärft deutlich macht. Denn die Lernbehindertenpädagogik entspricht in ihrem Entstehungszusammenhang, ihrem

pädagogischen Konzept und ihrem theoretischen Selbstverständnis den widersprüchlichen Handlungsanforderungen und pädagogischen Legitimationsmustern, denen allgemein verbindliche Erziehung und Ausbildung in einer Gesellschaft unterliegt, die sich nach der Priorität des privaten Rentabilitätsprinzips verhält.

Diese Zusammenhänge werden sowohl an der Vergegenwärtigung des historischen Entstehungszusammenhanges der Hilfsschule und der mit deren Bildungsauftrag befaßten Pädagogik als auch an der Analyse gegenwärtiger Planungs- und Reformtendenzen im Sonderschulbereich erläutert. In diesen Erörterungen wird die Hypothese begründet, daß eine Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik in erster Linie als Teil einer Veränderung schulischer Aussonderungspraktiken vorangetrieben werden kann.

Im zweiten Teil werden ausgewählte Konzepte und Forschungsprogramme medizinisch-naturwissenschaftlicher und soziogenetischer Erklärungen von Lernstörungen erörtert. Diese Diskussion bestimmt sich durch die Erkenntnis, daß es bei der Analyse psychopathologischer Phänomene nicht um einen alternativen Geltungsbereich der beiden genannten wissenschaftstheoretischen Positionen, sondern nur darum gehen kann, ihre theoretische Reichweite an der Erkenntnis zu messen, daß das menschliche Wesen materiell, d.h. gesellschaftlich und biologisch determiniert ist. Angesichts des Problems, daß Lernstörungen von Schulkindern erst allmählich Gegenstand wissenschaftlicher Grundlagenforschung werden, kann diese Diskussion allerdings nicht anhand systematisch aufgearbeiteter theoretischer Modelle, sondern nur an zentralen wissenschafts-theoretischen Positionen geführt werden. In Anknüpfung an unsere vorangestellte Analyse schulischer Konstitution von Lernstörungen wird bei der Behandlung soziogenetischer Interpretationen der Schwerpunkt auf familiensoziologischen Theorien und ihrem Beitrag

zu einer allgemeinen Theorie sozialer Pathogenese von Lernstörungen liegen. Diese Diskussion befaßt sich insbesondere mit deren impliziten Grundannahmen zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, denn dieser Gesichtspunkt ist Hauptkriterium dafür, wie weit die Erkenntnisse und Ergebnisse dieser Forschungsansätze für eine erst zu entwickelnde Theorie pathogener Sozialisation als Ergebnis gesellschaftlicher Lebensverhältnisse aufgenommen werden können.

Als Weiterführung dieser theoriekritischen Auseinandersetzung werden im anschließenden Kapitel grundlegende gesellschaftstheoretische Bestimmungen für eine Theorie der pathogenen Bedeutung familialer Sozialisation entwickelt. Diese Erörterungen befassen sich zunächst mit Ergebnissen sozial-epidemiologischer Forschungen.

Anschließend werden historisch-materielle Grundlagen familialer Lebensverhältnisse untersucht und gefragt, wie weit die Beziehung zwischen familialen Lebensformen und gesellschaftlicher Organisation der Arbeit nicht grundsätzlich auf widersprüchlichen Konstitutionsbedingungen beruht, deren Folge als allgemein pathogener Charakter familialer Sozialisation zu betrachten wäre.

Diese Überlegungen werden im folgenden Argumentationsgang weiter aufgenommen: Gezeigt werden soll, daß die Familie als pathogenes Milieu den spezifischen Forschungsgegenstand und darin vermittelten Erkenntnischarakter der Psychoanalyse begründet. Der Geltungsbereich der psychoanalytischen Theorie wird von uns vor allem aus dem Zusammenhang ihrer Erkenntnisse über die ätiologisch maßgebliche Bedeutung von Kindheitserfahrungen mit denjenigen gesellschaftlichen Prozessen bestimmt werden, die Kindheit gegenwärtig als sozial und psychisch abgetrennte Lebensphase auszeichnen. Hierbei sind eine Reihe von Einschätzungen darüber möglich, ob psychische Dispositionen zu Lernstörungen als Ergebnis des emotionalisierten und irrationalen Charakters familialer Leistungserziehung nicht als weit verbreiteter Regelfall in Rechnung zu stellen sind.

pädagogischen Konzept und ihrem theoretischen Selbstverständnis den widersprüchlichen Handlungsanforderungen und pädagogischen Legitimationsmustern, denen allgemein verbindliche Erziehung und Ausbildung in einer Gesellschaft unterliegt, die sich nach der Priorität des privaten Rentabilitätsprinzips verhält.

Diese Zusammenhänge werden sowohl an der Vergegenwärtigung des historischen Entstehungszusammenhanges der Hilfsschule und der mit deren Bildungsauftrag befaßten Pädagogik als auch an der Analyse gegenwärtiger Planungs- und Reformtendenzen im Sonderschulbereich erläutert. In diesen Erörterungen wird die Hypothese begründet, daß eine Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik in erster Linie als Teil einer Veränderung schulischer Aussonderungspraktiken vorangetrieben werden kann.

Im zweiten Teil werden ausgewählte Konzepte und Forschungsprogramme medizinisch-naturwissenschaftlicher und soziogenetischer Erklärungen von Lernstörungen erörtert. Diese Diskussion bestimmt sich durch die Erkenntnis, daß es bei der Analyse psychopathologischer Phänomene nicht um einen alternativen Geltungsbereich der beiden genannten wissenschaftstheoretischen Positionen, sondern nur darum gehen kann, ihre theoretische Reichweite an der Erkenntnis zu messen, daß das menschliche Wesen materiell, d.h. gesellschaftlich und biologisch determiniert ist. Angesichts des Problems, daß Lernstörungen von Schulkindern erst allmählich Gegenstand wissenschaftlicher Grundlagenforschung werden, kann diese Diskussion allerdings nicht anhand systematisch aufgearbeiteter theoretischer Modelle, sondern nur an zentralen wissenschaftstheoretischen Positionen geführt werden. In Anknüpfung an unsere vorangestellte Analyse schulischer Konstitution von Lernstörungen wird bei der Behandlung soziogenetischer Interpretationen der Schwerpunkt auf familiensoziologischen Theorien und ihrem Beitrag

zu einer allgemeinen Theorie sozialer Pathogenese von Lernstörungen liegen. Diese Diskussion befaßt sich insbesondere mit deren impliziten Grundannahmen zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, denn dieser Gesichtspunkt ist Hauptkriterium dafür, wie weit die Erkenntnisse und Ergebnisse dieser Forschungsansätze für eine erst zu entwickelnde Theorie pathogener Sozialisation als Ergebnis gesellschaftlicher Lebensverhältnisse aufgenommen werden können.

Als Weiterführung dieser theoriekritischen Auseinandersetzung werden im anschließenden Kapitel grundlegende gesellschaftstheoretische Bestimmungen für eine Theorie der pathogenen Bedeutung familialer Sozialisation entwickelt. Diese Erörterungen befassen sich zunächst mit Ergebnissen sozial-epidemiologischer Forschungen.

Anschließend werden historisch-materielle Grundlagen familialer Lebensverhältnisse untersucht und gefragt, wie weit die Beziehung zwischen familialen Lebensformen und gesellschaftlicher Organisation der Arbeit nicht grundsätzlich auf widersprüchlichen Konstitutionsbedingungen beruht, deren Folge als allgemein pathogener Charakter familialer Sozialisation zu betrachten wäre.

Diese Überlegungen werden im folgenden Argumentationsgang weiter aufgenommen: Gezeigt werden soll, daß die Familie als pathogenes Milieu den spezifischen Forschungsgegenstand und darin vermittelten Erkenntnischarakter der Psychoanalyse begründet. Der Geltungsbereich der psychoanalytischen Theorie wird von uns vor allem aus dem Zusammenhang ihrer Erkenntnisse über die ätiologisch maßgebliche Bedeutung von Kindheitserfahrungen mit denjenigen gesellschaftlichen Prozessen bestimmt werden, die Kindheit gegenwärtig als sozial und psychisch abgetrennte Lebensphase auszeichnen. Hierbei sind eine Reihe von Einschätzungen darüber möglich, ob psychische Dispositionen zu Lernstörungen als Ergebnis des emotionalisierten und irrationalen Charakters familialer Leistungserziehung nicht als weit verbreiteter Regelfall in Rechnung zu stellen sind.

Der abschließende vierte Hauptteil erörtert den Beitrag der Psychoanalyse zur Ontogenese von Lernstörungen. Im Mittelpunkt dieser Darlegungen werden Erkenntnisse über die Bildungsgeschichte subjektiver Strukturen als Einheit affektiv-körperbestimmter und intellektueller Vorgänge im Zusammenhang mit sozialen Erfahrungen stehen. Die durch die konflikthaften sozialen Erfahrungen bedingten pathologischen Abspaltungen der affektiven von den intellektuellen Vorgängen werden als grundlegende Dispositionen für später sich verfestigende Lernstörungen erörtert. Anhand von Symptombildungen, die auf relativ umfassende Störungen der Lernfunktionen hinweisen, wird diskutiert, ob deren Ontogenese sozial-historisch typische Merkmale frühinfantiler Sozialisation trägt.

Auf dem Hintergrund des damit gewonnenen Erkenntnisstands wird es zum Schluß unserer Arbeit darum gehen, weitergehende Forschungsperspektiven für eine Theorie der pathogenen Bedeutung schulischen Lernens zu skizzieren, die Lernstörungen als einen Forschungsschwerpunkt ausweist, der durch die materiell bestimmten widersprüchlich sich ergänzenden Erfahrungen familialen und schulischen Lernmilieus begründet ist.

Teil A: SOZIALHISTORISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR AUSSONDERUNG UND INTEGRATION VON LERNBEHINDERTEN - ZUR KON- STITUTION DER SONDERPÄDAGOGIK

Vorbemerkungen

Im Selbstverständnis eines großen Teils der Erziehungswissenschaftler, gestützt auf jahrzehntelange schulische Praxis und theoretisch abgesichert durch pädagogische Analysen, scheint auch heute noch weitgehend unbefragt, Lernschwierigkeiten von Kindern in die Kompetenz der Sonderpädagogik zu verweisen. Sonderpädagogen sprechen allerdings nicht von "Schwierigkeiten", sondern von "Behinderungen" des Lernens. Je nach diagnostiziertem Grad dieser Behinderung durch Intelligenzmessungen werden Schulkinder als "geistig" oder - bei leichteren Fällen - als "lern-behindert" eingestuft. Auf der Grundlage des gegenwärtigen Standes der Arbeitsteilung zwischen allgemeiner und Sonder-Pädagogik werden diese Lern- und Geistigbehinderten zusammen mit der quantitativ insgesamt kleineren Gruppe von Blinden, Gehörlosen, Körperbehinderten, Sehbehinderten, Schwerhörigen, Sprachbehinderten und schließlich Verhaltensgestörten ihrer spezifischen Behinderungsart entsprechend getrennt vom allgemeinen Schulsystem unterrichtet. Allen diesen Behindertengruppen als Gegenstandsbereich der Sonderpädagogik werden institutionell die übrigen "normalen" Schulkinder gegenübergestellt, die von der allgemeinen Pädagogik erfaßt werden.

Zwar sehen sich Pädagogen an allgemeinbildenden Schulen zunehmend mit Problemen von Lern- und Verhaltensstörungen von Schulkindern konfrontiert, ohne jedoch bislang über theoretisch-systematische Ansätze zur Ätiologie und Therapie zu verfügen. Charakteristisch für die gegenwärtige Situation ist, daß Lern- und Verhaltensstörungen von seiten der allgemeinen Erziehungswissenschaft fast durchgängig vernachlässigt und auf der Basis überkommener Arbeitsteilung unter den Wissenschaften im theoretischen Bezugsrahmen der Sonderpädagogik in spezifisch verkürzter Betrachtungsweise analysiert werden.

Die folgende Analyse der pädagogischen Auseinandersetzung mit Lernschwierigkeiten wird sich deshalb zunächst mit der sonderpädagogischen Theoriebildung selbst befassen. Gefragt werden soll nach dem Entstehungsprozeß dieser Arbeitsteilung zwischen Sonder- und allgemeiner Pädagogik und damit nach dem gesellschaftlichen Konstituierungsprozeß der Sonderpädagogik selbst. Erst die Analyse der historisch-gesellschaftlichen Tendenzen, denen die Entwicklung der Sonderpädagogik als eigenständige Disziplin geschuldet ist, vermag den spezifischen Erkenntnischarakter dieser Theorie als Ausdruck gesellschaftlicher Anforderungen an das Bildungssystem zu erhellen. Auf dem Hintergrund der Darstellung dieser historischen Zusammenhänge sollen spezifische Interpretationsformen von Lernproblemen im schulischen Sektor verständlich werden. Schließlich wird nach gegenwärtig sich abzeichnenden Tendenzen einer Neubestimmung der Sonderpädagogik gefragt: der Erweiterung ihres theoretischen Bezugsrahmens um Bestimmungen angrenzender sozialwissenschaftlicher Disziplinen und der partiellen Integration einzelner Erscheinungsformen von Lernbehinderung in das allgemeinbildende Schulsystem.¹

Bis in die jüngste Zeit war fast unumstritten, daß eine gesonderte Unterrichtung von Lernbehinderten angesichts ihrer geistigen Zurückgebliebenheit notwendig sei und optimale Voraussetzungen ihrer pädagogischen Förderung böte. Die Erziehung dieser Kinder müsse, so meinte man, an den ihnen trotz der Behinderung verbliebenen Möglichkeiten ansetzen, dabei sei vor allem ihre Erziehung zur 'Gemeinschaftsfähigkeit' vorrangig. Die Eigenheiten ihrer "intellektuellen Subnormalität" (Wegner), die psychologischen und pädagogischen Folgewirkungen ihrer Behinderung seien Ursache ihrer getrennten

1) Für die folgende Darstellung wird aus Gründen sprachlicher Vereinfachung 'Sonderpädagogik' synonym mit 'Sonderpädagogik für Lernbehinderte' bzw. 'Intelligenzschwache' verwendet; desgleichen werden Sonderpädagogik und Hilfsschulpädagogik begrifflich nur dann unterschieden, wenn Versuche ihrer theoriegeschichtlichen Abgrenzung angesprochen werden; ansonsten sind diese Differenzen zu vernachlässigen, da sie wenig mehr als rein sprachliche Versuche zur Bewältigung sozialer Probleme darstellen.

schulischen Unterrichtung; oder, wie Bleidick sagt: "Die Behinderung wird dadurch pädagogisch relevant, daß sie den Prozeß der Erziehung behindert." ¹ Diese Besonderheit des Gegenstandes determiniere die Arbeitsteilung zwischen Sonder- und allgemeiner Pädagogik: Angesichts der Behinderung der Erziehbarkeit bei Lernbehinderten müsse das "Primat der Erziehung vor der Wissensvermittlung" (Wegener) stehen. Sonderpädagogik müsse den Kindern methodisch mit den Grundprinzipien des "Verstehens" und "Helfens" entgegenkommen. Schließlich könne die Sonderschule auch nicht, wie die allgemeine Schule, durch umfassende Allgemeinbildung Lebensvorbereitung im weitesten Sinne anstreben, sondern müsse sich auf konkrete Lebens Einführung durch getreue Vorwegnahme künftiger Anforderungen an die Lernbehinderten konzentrieren. Die Störung der Kinder setzt auch besondere Anforderungen an ihre Erzieher: sie erfordere "wirklichen persönlichen Einsatz" (Wegener), der weit über das normale Maß pädagogischen Engagements hinausgehe: "Hier genügt auch nicht methodisch-technische Perfektion und Routine, sondern das heiße Herz des Lehrers muß immer wieder die sachliche Betrachtung ergänzen." ² Denn schließlich komme es darauf an, diese Kinder mit ihrem Schicksal zu versöhnen: "Unser Erziehungsziel eines jungen Menschen, der, frei von Angst, seiner selbst sicher, gemeinschaftsfreudig und berufsfähig, trotz seiner bescheidenen Fähigkeiten ein glückliches Leben vor sich hat, bestimmt das Vorgehen des Heilpädagogen." ³

Derartig idealistische Verklärungen einer Realität, in der die Arbeitsbedingungen an Sonderschulen extrem ungünstig sind, keine gezielten diagnostischen und therapeutischen Verfahren eingesetzt werden, und Sonderschüler nach Schulabschluß - wenn überhaupt - höchstens als Hilfsarbeiter oder angelernte Arbeiter beschäftigt werden, finden sich in zahlreichen sonderpädagogischen Konzeptionen. Gerade da, wo es

1) U. Bleidick (1971b), S. 84

2) H. Wegener (1971), S. 31

3) H. Wegener (1971), S. 32

gilt, die spezifische Eigentümlichkeit der Sonderpädagogik gegenüber der allgemeinen Pädagogik hervorzuheben und zu begründen, rekuriert man auf naturhafte Bestimmungen der Individualität und Eigenart lernbehinderter Kinder, auf moralische Appelle an menschenbildende Qualitäten ihrer Erzieher und auf notwendig bescheidenere Bildungsziele der Sonderschule gegenüber der allgemeinen Schule.

In dieser Sichtweise, die 'Eigenständigkeit' der Sonderpädagogik gegenüber der allgemeinen Pädagogik aus der 'Besonderheit' und notwendigen 'Besonderung' ihres Gegenstandes abzuleiten, sind sich Sonderpädagogik und allgemeine Pädagogik ähnlich. Beiden Theorien erscheint die in der Viergliedrigkeit des Schulsystems zum Ausdruck kommende gesellschaftliche Grenze der Erziehung stets als Schranke einer gleichsam naturgegebenen Persönlichkeitseigenschaft der Kinder.

Die in der "Bildungskrise" zum Ausdruck kommenden gesellschaftlichen Ansprüche nach einer Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung der Erziehung ergriffen das Bildungssystem zunächst auf seinem allgemeinen Niveau. Diese Prozesse setzten Anstöße zur Reformierung verknöchelter Zuweisungsprinzipien zu den Bildungswegen und schlugen sich theoretisch vor allem als breite Orientierung der Erziehungswissenschaften an den Sozialwissenschaften nieder. Die Denkfigur theoretischer und praktischer Besonderung der Hilfsschulpädagogik erwies sich allerdings gegenüber dem Eindringen derartiger Erkenntnisse als ausgesprochen widerstandsfähig. Mit der Charakterisierung der Schüler als "schwachsinnig", "minderbegabt", "lernbehindert" war historisch stets die Legitimation der Aussonderung dieser Kinder und die Leugnung sozialer Ursachen ihres Schulversagens verbunden gewesen.

Gegenwärtig deuten sich allerdings progressive Tendenzen im Sonderschulbereich an: Intelligenz wird als pädagogisch beeinflussbares Produkt sozialer Erfahrungen erkannt. Lernbehinderung soll nicht einen stabilen Defekt, sondern die Notwendigkeit temporärer spezifischer pädagogischer

Betreuung indizieren. Sonderpädagogik und allgemeine Pädagogik sollen theoretisch integriert werden auf der Grundlage einer sozialwissenschaftlich orientierten Analyse der Ursachen und Therapierbarkeit von Lernschwierigkeiten. Ungeachtet ihres theoretischen Fortschritts unterliegen diese Positionen Begrenzungen ihrer Erkenntnis, die sie im Bezugssystem ihrer Analysenstufe nicht hinreichend thematisieren können. Denn Lernbehinderung ist nicht als individuelle Besonderheit hinreichend bestimmbar. Dies gilt gleichermaßen für Ontologisierungen von Lernschwächen zu "Schwachsinn" wie für Bestimmungen von Lernbehinderung als Niederschlag sozialer Erfahrungen im Individuum. Lernbehinderung ist Ausdruck gesellschaftlicher Bestimmungen, die als Ensemble nicht im Individuum wiederkehren. Dies gilt wesentlich in zweierlei Hinsicht:

- zum einen ist Lernbehinderung als Ergebnis gesellschaftlich geforderter Ausgrenzungsprinzipien im Bildungssektor zu betrachten und auf dem Hintergrund sozialer Vermittlungsprozesse des Entstehens von Lernschwierigkeiten in der Biographie des Individuums zu analysieren. Damit wird der Zusammenhang zwischen sozialer Erfahrung und schulischer Ausgrenzung als gesellschaftlicher Prozeß deutlich, Lernbehinderung auch als Behinderung durch die Schule verständlich.
- zum anderen muß die Analyse des gesellschaftlichen Entstehungsprozesses der Theorie der Sonderpädagogik selbst geleistet werden. Der Prozeß der Entwicklung der Sonderpädagogik kann nicht, wie es Fachvertreter selbst häufig darstellen, einem gleichsam autonomen wissenschaftlichen Fortschritt oder einer auf praktischer Erfahrung aufgebauten Einsicht in die Verbesserungswürdigkeit sonderpädagogischer Konzeptionen zugerechnet werden. Die Entwicklung der Sonderpädagogik, der spezifische Erkenntnischarakter ihrer Fragestellung und die Antwort, die sie als pädagogische Disziplin auf Lernschwierigkeiten gibt, werden nur verständlich, wenn sie im Zusammenhang mit

gesellschaftlichen Konstitutionsprozessen ihres Gegenstandes und gesellschaftlichen Entfaltungs- und Anwendungsbedingungen der Theorie interpretiert werden. Die theoretische Befassung der Sonderpädagogik mit Lernschwierigkeiten ist eingebunden in die praktischen Grenzen, die durch die Institution der Sonderschule als gesellschaftlicher Einrichtung gezogen sind.

Die gesellschaftlichen Konstitutionsprozesse der sonderpädagogischen Theorie, Tendenzen ihrer Besonderung gegenüber der allgemeinen Pädagogik ebenso wie gegenwärtige Tendenzen ihrer theoretischen Integration auf sozialwissenschaftlicher Grundlage, werden in den folgenden Abschnitten behandelt. Anhand der Rekonstruktion wesentlicher Etappen der Entwicklung der Sonderpädagogik wird deutlich, daß ihr Verständnis von Lernschwierigkeiten bei Schulkindern eingebunden ist in gesellschaftlich bedingte schulische Dissoziations- und Integrationstendenzen. Diese finden ihren Niederschlag in Prozessen der Arbeitsteilung zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft ebenso wie in vielfach vermittelten ähnlichen Prinzipien beider Wissenschaften, welche ihrer gemeinsamen Aufgabenstellung, ihrer Bindung an gesellschaftliche Anforderungen an die Schule entstammen.

Sonderpädagogik als Theorie der Erziehung von Ausgegrenzten bestand als Notwendigkeit erst im Zusammenhang mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und entsprechenden Untergliederungen des Ausbildungssektors. Ihre Funktion lag dabei stets in der besonderen Ausrichtung der Ausgegrenzten auf die Anforderungen des Produktionsprozesses. Die 'Besonderheit' der Sonderpädagogik gegenüber der allgemeinen Erziehungswissenschaft ist wesentlich dieser Legitimation schulischer Ausgrenzungsprozesse geschuldet. Bis heute beruft sich die Sonderpädagogik zur Legitimation dieser Ausgrenzungen auf Konzeptionen der Psychiatrie und Psychopathologie. Eine Analyse der Psychiatrie wird dabei ihre Bedeutung für die Sonderpädagogik in zweierlei Hinsicht verdeutlichen:

- zum einen haben beide Disziplinen ähnliche gesellschafts-historische Funktionen, nämlich die theoretische Legitimation gesellschaftlicher Aussonderungs- und Verwahrungsprozesse von Nicht-Integrierbaren. An der Theoriegeschichte beider wird auch deutlich werden, daß ihre Verwissenschaftlichung als Hinwendung zu erfahrungswissenschaftlichen Prinzipien und ihre Überwindung vorwissenschaftlich-spekulativer Annahmen über ihren Gegenstand Produkt veränderter gesellschaftlicher Reproduktionsbedingungen ist.
- andererseits fungierte die Psychiatrie im Verlauf der historischen Entwicklung der Sonderpädagogik zu einer gesellschaftlich anerkannten eigenständigen Theorie als diejenige bereits etablierte Wissenschaft, welche wesentliche Begründungszusammenhänge zur theoretischen Legitimation schulischer Aussonderungsprozesse bereitzustellen vermochte. Unter Berufung auf Erkenntnisse der Psychiatrie vollzog sich nicht nur der Differenzierungsprozeß der Hilfsschulpädagogik von der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Damit verbunden erfolgte auch die Ablösung ehemals progressiver erster Versuche der Erziehung von "schwachsinnigen" Kindern zugunsten einer medizinisch-psychiatrischen Festschreibung ihrer Schwierigkeiten als Folge irreparabler organischer Defekte.

Die Entwicklung psychologisch-diagnostischer Verfahren, ihre Einbeziehung in schulische Ausleseprozesse und damit ihre Übernahme durch die Sonderpädagogik kennzeichnen eine weitere Phase in der Entwicklung der Sonderpädagogik als Wissenschaft. Diese wird im anschließenden Kapitel diskutiert werden. Mit Einführung der allgemeinen Schulpflicht mußte die sonderpädagogische Theorie und Praxis in wachsendem Maße diejenigen Erkenntnisse berücksichtigen, mit denen den gesellschaftlich geforderten schulischen Zuweisungs- und Selektionsprinzipien auf methodisch-rationeller Ebene begegnet werden konnte. Die Einführung psychologischer Diagnostik, die Messung der Intelligenz der Kinder als Kriterium ihrer Überweisung, ist als notwendiger Bestandteil der Sonderpädagogik

zu interpretieren. Intelligenz-Tests werden in diesem Zusammenhang als Antwort der Wissenschaft auf gesellschaftlich-historische Prinzipien der Rationalität und Ökonomie des Ausbildungssektors interpretiert. Zugleich blieb die Psychologie jedoch weitgehend äußerlicher Bestandteil der Hilfspädagogik. Weder wurden diagnostische Verfahren der Intelligenzmessung systematisch weiterentwickelt und zum ausschließlichen Überweisungskriterium der Kinder erhoben, noch konnte diese Diagnostik aufgrund der Begrenztheit ihres Erkenntnischarakters umfassende Entscheidungskriterien bereitstellen.

In ihrer Überkommenen Form scheint die Sonderpädagogik erst mit der im Verlauf der 'Bildungskrise' deutlich gewordenen Reformbedürftigkeit des Schulsystems in Frage gestellt zu sein. Lernschwierigkeiten werden nunmehr tendenziell als Problem der allgemeinen Pädagogik deutlich. Einsichten in prinzipiell ähnliche Bedingungen der Genese von Lernfähigkeiten (bzw. -schwierigkeiten) bei den 'normalen' und den ausgesonderten Kindern lassen sich nicht länger hinter spekulativen Konzeptionen stabiler Behinderungen der Lernfähigkeit zurückdrängen. Diese Diskussion des gegenwärtigen Standes sozialwissenschaftlicher Orientierung der Sonderpädagogik soll als dritte Phase ihres Entwicklungsprozesses zu einer erfahrungswissenschaftlich orientierten Theorie behandelt werden. Zu fragen ist nach dem Stellenwert von Lernschwierigkeiten im gegenwärtigen Schulsystem, nach dem Erkenntnischarakter gegenwärtiger sonderpädagogischer Theorie auf dem Hintergrund tendenziell sich abzeichnender veränderter gesellschaftlicher Anforderungen an das Sonderschulsystem. Zu untersuchen ist, wieweit die Sonderpädagogik gegenwärtig einen theoretischen Stand und ein gesellschaftspolitisches Bewußtsein ihres Erziehungsauftrages entwickelt hat, um diese gesellschaftlichen Möglichkeiten ihrer theoretischen Neuorientierung konsequent zu nutzen.

Dabei wird deutlich werden, daß eine Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik zunächst vor allem zur Voraussetzung hat, daß sie die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Lernbehinderung produziert wird, in ihre Analyse miteinbezieht und

vordringlich ihren Erziehungsauftrag im Zusammenhang mit der gesellschafts-historischen Funktion des allgemeinbildenden Schulsystems analysiert.

1. Zur Geschichte der Hilfsschulpädagogik -
Analyse des Entstehungszusammenhanges arbeitsteiliger
Erziehungswissenschaften

In der Geschichte der Hilfsschulpädagogik wird die Psychiatrie als diejenige Wissenschaft dargestellt, die anhand der Untersuchung von "Irren" Erkenntnisse bereitgestellt habe, auf denen die aufkommende Hilfsschulpädagogik der "Schwachbegabten" aufbauen konnte. Hofmann spricht in diesem Zusammenhang von der Bedeutung des Schwachsinnigenfürsorgewesens, in dessen "Anstalten bereits Methoden der Behandlung entwickelt wurden, die zunächst von der Hilfsschule übernommen werden konnten."¹ Zu vermuten ist jedoch, daß es weniger pädagogisch verwertbare Erkenntnisse und Methoden von seiten der Psychiatrie waren, als vielmehr die Ähnlichkeit der gesellschaftlichen Funktion beider Wissenschaften, die die Hilfsschulpädagogik zunächst Anlehnung an die Psychiatrie suchen ließ. Denn zum einen hatte die Psychiatrie Ende des 19. Jahrhunderts noch nicht einen wissenschaftlichen Forschungsstand erreicht, der sich pädagogisch umsetzen ließ, zumal das Problem der Integrierbarkeit von "Irren" gesellschaftlich noch nicht gestellt war. Zum anderen reichten auch für die Hilfsschulpädagogik vorwissenschaftliche Erziehungsprinzipien anschaulicher Vermittlung einfachster manueller Tätigkeiten, verbunden mit Erziehung zu Religiosität und moralischen Arbeitstugenden aus, um ihrer Funktion, Teile der untersten Schichten der Lohnarbeiter minimal für einfachste Tätigkeiten zu qualifizieren, gerecht zu werden.

Während Hilfsschulpädagogen sich bis zum heutigen Tag noch auf Kriterien wie "Schwachsinn", "begrenzte Bildsamkeit" etc. ihrer Schüler berufen, um die Aussonderung dieser Kinder

1) W. Hofmann (1966), S. 71

aus der allgemeinbildenden Schule zu begründen,¹ wird in der historisch-ökonomischen Analyse deutlich, daß derartige der Psychopathologie entlehnte Denkfiguren im Zuge der Herausbildung kapitalistischer Produktionsverhältnisse von Anfang an auf diejenigen übertragen wurden, bei denen sich als "Abfallprodukten" des frühen Industriekapitalismus besondere Bedingungen ihrer Eingliederung stellten.

Ähnlich wie der Psychiatrie ihr Gegenstand, "Irre", als Produkt gesellschaftlich bedingter Aussonderungsprozesse vorgegeben wurde und der Erkenntnischarakter dieser Wissenschaft nur in dieser gesellschaftlichen Vermitteltheit verständlich wird, konstituierte sich die Hilfsschulpädagogik für "schwachsinnige" Kinder erst im Verlauf von gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen, die bei allgemeiner Schulpflicht für bestimmte Kinder besondere Erziehungsinstitutionen notwendig werden ließen.

Ähnlich wie "Irre" erst dann zum eigenständigen Gegenstand wissenschaftlichen Forschens wurden, als mit dem Übergang ständisch-feudaler zu kapitalistischen Produktionsformen sich das Problem der Differenzierung stellte zwischen denjenigen, die bei möglichst geringen Kosten zur Lohnarbeit qualifizierbar waren, und denen, die ausgesondert werden mußten, so traten auch Hilfsschüler erst als Problem der Pädagogik auf, als die Reproduktionsbedingungen der kapitalistischen Gesellschaft es erforderlich machten, die Lohnarbeiterklasse unter staatlicher Kontrolle minimal zu qualifizieren. Diejenigen, die besondere Bedingungen und Kosten ihrer Qualifikation zur Erreichung des durchschnittlichen Niveaus der allgemeinen Volksschule erforderlich machten, wurden ausgegrenzt und Gegenstand der aufkommenden Hilfsschulpädagogik.

Die Psychiatrie konnte deswegen als Geburtshelfer der aufkommenden Hilfsschulpädagogik und als Schutzpatron ihrer Eigenständigkeit gegenüber den allgemeinen Erziehungswissenschaften dienen, weil sie längst vor der Hilfsschulpädagogik

1) vgl. K. J. Klauer (1966); U. Bleidick (1968);
H. Wegener (1970)

die wissenschaftlichen Verarbeitungsmuster des prinzipiell gleichen gesellschaftlichen Auftrags an beide Wissenschaften bereitgestellt hatte: die theoretische Legitimation gesellschaftlicher Aussonderungsprozesse derjenigen, die auf einem - allerdings historisch spezifisch zu fassenden - Niveau der gesellschaftlichen Anforderungen an das Arbeitsvermögen nicht integrierbar waren und deren Integrierbarkeit umgekehrt nicht als allgemein gesellschaftliches Problem existierte.

Die Entstehungsgeschichte der Psychiatrie soll zunächst ihre Entwicklung als Wissenschaft und den spezifisch gesellschaftlich vermittelten Erkenntnischarakter, den sie gegenüber ihrem Gegenstand einnahm, verdeutlichen.

1.1 Hilfsschulpädagogik als angewandte Psychiatrie

Die historischen Bedingungen, unter denen sich die Psychiatrie als eigenständige Wissenschaft von Religion und Philosophie abgelöst hatte, wiesen ihr als wesentliches Gebiet die Funktion zu, gesellschaftliche Ausgrenzung all derjenigen wissenschaftlich zu legitimieren, die im System aufkommender kapitalistischer Lohnarbeit nicht integrierbar waren und somit im Blickwinkel bürgerlicher Vernunft- und Rationalitätsprinzipien als unvernünftig abgestempelt wurden.

So versuchte die Psychiatrie von Anfang an, Methoden der Verwahrung und Behandlung als wissenschaftliche Legitimation für gesellschaftliche Dissoziationsprozesse all derjenigen zu liefern, die als nicht integrierbare "Irre", "Wahnsinnige" ausgestoßen wurden. Dörner beschreibt in seiner Sozialgeschichte "Bürger und Irre" ¹ die Entstehung der Psychiatrie als moderner Wissenschaft als Prozeß, der an die Entwicklungs- und Entfaltungstendenzen der bürgerlichen Gesellschaft gebunden und mit der Verbreitung und inneren Ausgestaltung kapitalistischer Produktionsformen zunächst abgeschlossen war.

1) K. Dörner (1969)

Erst verbunden mit dem Aufstieg des Zeitalters der Vernunft des 17. und vor allem 18. Jahrhunderts und beschleunigt durch den allmählichen Zerfall vorbürgerlicher Familien- und Gemeindeformen, in denen Wahnsinnige größtenteils integriert am gesellschaftlichen Leben teilnahmen, wurden gesellschaftliche Institutionen zur Aussperrung der "armen Irren" geschaffen.¹ Behandlungs- und Internierungspraktiken von Wahnsinnigen waren zuvor - regional unterschiedlich - im wesentlichen auf diejenigen Formen beschränkt geblieben, die als "heilbar" galten. Es bestanden kaum feste Maßstäbe der Behandlungsmöglichkeit oder -bedürftigkeit. Foucault schreibt über diese Zeit: "Im wesentlichen ist der Wahnsinn ein Erlebnis im Zustand der Freiheit, er bewegt sich ungehemmt, er ist ein Teil des Schauplatzes und der Sprache aller, er ist für jeden eine alltägliche Erfahrung, die man mehr auf die Spitze zu treiben als zu meistern sucht."²

Das Verschwinden des Irren als ehemals vertrauten sozialen Typs diente zusammen mit der Internierung von Bettlern und Vagabunden wesentlich dem Schutz und der Etablierung des gesellschaftlich "Normalen". 'Ver-rückt' wurden alle diejenigen, die sich dem ordnenden, zu Vernunft und Arbeitsmoral erziehenden Zugriff der Verwaltung aufgeklärt-absolutistischer Klein-Staaten zu entziehen drohten. Wahnsinnig schienen alle, die sich den Anforderungen an Sittlichkeit, maximale Arbeitsmoral und Untertanengeist nicht fügten, wie sie als historische Voraussetzungen für den Aufbau dieser Staaten notwendig waren. Außerhalb dieser aufkommenden Vernunftsordnung verschwanden alle, die sich der neuen 'Arbeitswelt' nicht einfügten, ebenso wie diejenigen, die sich der bürgerlichen Sittenwelt entgegenstellten. Die neue bürgerliche Maxime individueller Verantwortlichkeit erteilte dieser Aussperrung moralische Absolution: "Bettler und Vagabunden, Besitz-, Arbeits- und Berufslose, Verbrecher,

1) vgl. zu den sozialhistorischen Veränderungen bes. J. Kulischer (1971), Bd. II 2. + 3. Abschnitt

2) M. Foucault (1968), S. 103

politisch Auffällige und Häretiker, Dirnen, Wüstlinge, mit Lustseuchen Behaftete und Alkoholiker, Verrückte, Idioten und Sonderlinge, aber auch mißliebige Ehefrauen, entjungferte Töchter und ihr Vermögen verschwendende Söhne wurden auf diese Weise unschädlich und gleichsam unsichtbar gemacht."¹ Als "Irre" galten, so zeigt Dörner, auch all diejenigen Nicht-Arbeitenden und Armen, die Müßiggang und Unfähigkeit zur Arbeit verkörperten und damit gegen das nunmehr wichtigste gesellschaftliche Prinzip der vernunftgemäßen Arbeitsmoral und Arbeitstugend verstießen. Das Heer aller Nicht-Arbeitenden wurde in dem Maße zur gesellschaftlichen Gefahr und als ausgesonderter Teil mit Zwangsarbeit und Strafmaßnahmen belegt, in dem Müßiggang als Provokation für aufkommende Prinzipien der Disziplin zur Lohnarbeit angesehen wurde. Die Identifizierung dieser Arbeitsdisziplin mit "Vernunft" machte die Gleichsetzung von "Nicht-Arbeit" und "Wahnsinn" möglich.²

Diese allgemeine Aussonderung in Zucht-, Arbeits- oder Korrektionshäuser diente primär der Erziehung zur Arbeitshaltung und der öffentlichen Abschreckung. Die Einrichtung von Internierungsanstalten, die "große Gefangenschaft" (Foucault) läßt sich im 17. Jahrhundert in ganz Europa nachweisen. Sie stellt die Reaktion der Gesellschaft auf eine allgemeinökonomische Krise mit sinkenden Löhnen, massenhafter Arbeitslosigkeit und steigender Armut dar, deren sozialen Ausmaßen nicht mehr in der bislang üblichen Form begegnet werden konnte. Wurden zuvor Bettler, Vagabunden, Arme verjagt, öffentlich ausgepeitscht, bis an die Stadtmauern verfolgt, so ist mit ihrer Kasernierung ihre neue Nützlichkeit verbunden: "billige Arbeitskräfte in den Zeiten

1) K. Dörner (1969), S. 27

2) Dieser Zusammenhang wird bei Dörner allerdings an vielen Stellen nur verkürzt dargestellt und erscheint so als historischer Prozeß, in dem es wesentlich die Rationalität des aufkommenden Bürgertums gewesen sei, die die Prinzipien der Ausgrenzung gesetzt habe. Tatsächlich ist diese Rationalität erst als Reflex veränderter Produktionsformen und daran gebundener Anforderungen an das Arbeitsvermögen zu erklären.

der Vollbeschäftigung und der hohen Löhne; in Zeiten der Arbeitslosigkeit jedoch Resorption der Müßiggänger und Schutz der Gesellschaft gegen Agitation und Aufstände."¹

In diesen Umgangsformen mit Irren drücken sich nicht nur erste Vorläufer gesellschaftlicher Arbeits- und Sozialpolitik im weitesten Sinne aus - sie spiegeln auch ein an neue gesellschaftliche Lebensverhältnisse gebundenes, verändertes Verständnis der menschlichen Natur. Veränderte Formen sozialen Einwirkens der Menschen auf die sie umgebende Natur fanden notwendig ihren theoretischen Reflex in veränderten Auffassungen über die Natur des Menschen: Mensch als Gesellschaftswesen und als Naturwesen traten auseinander, die Natur des Menschen erschien unter Aspekten ihrer notwendigen gesellschaftlichen Unterwerfung als Objektbereich der aufkommenden Psychiatrie. So ließ sich die Notwendigkeit gesellschaftlicher Einfügung der Menschen, ihrer Unterordnung unter veränderte Formen sozialer Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Natur sinnfällig an den Erscheinungsformen menschlicher Existenz demonstrieren, die ihrer Natur nicht Herr wurde : An tobenden manischen Irren ließ sich der tierische Naturzustand des Menschen, Chaos und Notwendigkeit feudalistischer Herrschaft über die Natur des Menschen augenfällig zeigen. Die öffentliche Zurschaustellung gemeingefährlicher Formen des Irreseins hinter Gittern und in Ketten war, wie Dörner schreibt, "ein Appell an das Publikum, den moralischen Maßstab des absoluten Staates sich als eigene Vernunft zu eigen zu machen. Daß der absoluten tierischen Freiheit der Irren nur mit absolutem Zwang zu begegnen war, daß sie als Objekte eines erziehend-dressierenden Vorgehens anzusehen waren das ihr Irren mit vernünftiger Wahrheit, ihre Gewaltsamkeit mit physischer Strafe zu brechen hatte, und daß endlich ihre soziale Gefährlichkeit in realer Ohnmacht vorgeführt wurde, gab den Zielen und den Sanktionen dieses moralisch-politischen Aufrufs exemplarischen und anschaulichen Nachdruck."²

1) H. Foucault (1973), S. 85

2) K. Dörner (1969), S. 30

Die Entstehung der Psychiatrie als Wissenschaft wurde in dem Maße vorangetrieben, in dem Zwangsarbeit hinter Anstaltsmauern im Dienste privatwirtschaftlicher Interessen der Fürsten und undifferenzierte Ausgrenzung aller Armen und Nicht-Arbeitenden die gesellschaftliche Entwicklung behinderten. Mit beginnender Kapitalisierung wuchs der Bedarf an menschlicher Arbeitskraft, die absolut frei verfügbar und ver-tragsfähig sein mußte. Im Zuge der Industrialisierung galten nicht länger moralisch-pädagogische Tugenden der Arbeits-haltung, sondern ökonomisch kalkulierbare Rentabilitäts-kriterien der Ausbeutbarkeit der Arbeitskraft. Arbeit als Universalmittel, mit dem Elend zu bekämpfen war, die moralisch-ethisch legitimierte Gegenüberstellung von Armut und Arbeit, war nunmehr objektiv an die "doppelte Freiheit" des Lohn-arbeiters gebunden. Befördert durch die Reformideen des bür-gerlichen Liberalismus setzten sich neue Kriterien der Ab-grenzung von Vernunft und Unvernunft nach Prinzipien der Qualifizierbarkeit zur Lohnarbeit unter kapitalistischen Be-dingungen durch. Es ist kein Zufall, daß erste Reformver-suche der Erziehung der Ausgegrenzten zur Arbeit vor allem in Gefängnissen begonnen wurden. Mit der Ausbreitung kapi-talistischer Produktionsverhältnisse und der systematischen wissenschaftlichen Erforschung ihrer Weiterentwicklung fanden erfahrungswissenschaftlich orientierte Forschungs-prinzipien unter der Dominanz der Naturwissenschaften auch zunehmend Eingang in die Wissenschaften, die sich mit dem Menschen befaßten.

Die Medizin erlangte gesellschaftliche Autorität, indem sie ihren Nutzen unter Beweis stellte. Der Fortschritt kapita-listischer Produktion in den Fabriken und im Bergbau beruhte historisch wesentlich auf Formen extensiver Mehrwertproduk-tion. Deren schlimmste soziale Folgen, die Probleme der not-wendigen Reparatur der verschlissenen Arbeitskraft wurden zum Gegenstand der Medizin. Die allgemeine Einbeziehung der Psychiatrie in die staatlichen Fürsorge- und Sicherungsmaß-nahmen, die zur Wahrung bzw. Reorganisation der Arbeits-fähigkeit der Lohnabhängigen getroffen werden mußten, stellt

die notwendige Voraussetzung für den Prozeß dar, in dessen Verlauf sich die Psychiatrie als positive Wissenschaft etablierte. Wesentlich für diese Entwicklung der Psychiatrie war die sich mit den neuen gesellschaftlichen Kriterien der Ausgrenzung durchsetzende Arbeitsteilung zur Medizin: Man begann unter den Ausgesonderten zu differenzieren zwischen integrierbaren Arbeitsfähigen, die bei Krankheit der Heilkunst der Ärzte anzuvertrauen waren, Arbeitsunwilligen, die unter Polizeigewahrsam zu stellen waren, und schließlich 'Wahnsinnigen', die als Nicht-Integrierbare eingesperrt und psychiatrisch behandelt wurden.¹ Als sozial Unbrauchbare und damit Gefährliche wurden Irre stärker als je zuvor isoliert und in eigens zu dieser Zeit massenhaft eingerichtete Irrenhäuser kaserniert. Dörner spricht in diesem Zusammenhang von einem Prozeß "der kapitalistischen Rationalisierung der bürgerlichen Gesellschaft, der auch die Situation der Irren tangierte, ihnen größere Gesellschafts- und Stadtnähe zugestand, da man vom Produktionsprozeß losgelöste Sondereinheiten, wie die patriarchalischen Irrenanstalten, weniger zu dulden gewillt war, der auf der Kalkulation der Kosten in Relation zum Erfolg auch in der Irrenbehandlung insistierte und die Therapie selbst weitmöglichst auf Arbeit ausrichtete."² Aussonderung der Irren galt als erste therapeutische Maßnahme ihrer Re-Integration. Dörner zitiert aus diesen Anfängen erfahrungswissenschaftlich orientierter Psychiatrie: "Es ist noch gar nicht lange her, daß der Staat nichts weiter für die Irren tat, als sie einsperrte, um sie für die menschliche Gesellschaft unschädlich zu machen. Jetzt kennen und üben wir noch eine andere, heilige Pflicht: Wir geben die Irren als brauchbare Glieder an die menschliche Gesellschaft zurück, und diesen doppelten Zweck, Sicherstellung der Menschheit vor den Ausbrüchen der Wahnsinnigen und Heilung der letzteren,

1) vgl. hierzu K. Dörner (1969), S. 222

2) ders. (a.a.O.) S. 347

müssen wir bei Organisation der Irrenanstalt vor Augen haben."¹

Die Orientierung der Psychiatrie an den Prinzipien der naturwissenschaftlich ausgerichteten Medizin markiert den Abschluß ihrer vorwissenschaftlichen spekulativ-idealistischen Phase. Psychiatrie etablierte sich als Wissenschaft, die in "radikaler Relativierung" ehemals ontologischer, moral-philosophischer Interpretationen des Irreseins nunmehr nicht länger nach 'Schuld-Nichtschuld' forschte, sondern sich erfahrungswissenschaftlich prüfbaren Ursachen des "Irre-Seins" zuwandte. Nach dem Vorbild naturwissenschaftlicher Medizin wurden vor allem Theorien organisch-biologischer Ursachen des "Irre-Seins" aufgestellt. In der Hinwendung zu empirisch auffindbaren und naturwissenschaftlich identifizierbaren Ursachen lag zugleich die Chance, der 'sozialen Frage' des "Irre-Seins" gewahr zu werden, eine Chance freilich, die angesichts der gescheiterten 48er Revolution und des darauf folgenden Rückzugs der Medizin vom politischen Engagement "in den neutralisierenden Elfenbeinturm der Naturwissenschaften"² auch von der Psychiatrie kaum aufgegriffen wurde.

Hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktion und Entwicklungsgeschichte kann bereits hier auf eine Reihe von Gemeinsamkeiten zwischen Psychiatrie und historisch aufkommender Hilfsschulpädagogik hingewiesen werden:

- Ähnlich wie die gesellschaftlich-ökonomische Notwendigkeit der Einrichtung von Irrenanstalten Voraussetzung der theoretischen Befassung mit Irren und der Etablierung der Psychiatrie als Wissenschaft ist, ist die theoretische Beschäftigung mit 'Intelligenzmängeln' auf breiter Basis an die Einrichtung der Hilfsschule als Untergliederung der Normalschule gebunden.

1) Frank (1827) nach K. Dörner (a.a.O.), S. 228

2) K. Dörner (a.a.O.), S. 353, FN328

- In der Funktion, durch Internierung die Nicht-Integrierbaren disziplinierend zu verwahren und die Öffentlichkeit abzuschrecken, sind sich Irrenhäuser und Hilfsschulen prinzipiell gleich.
- Psychiatrie wie Hilfsschulpädagogik erhalten gesellschaftlich die Funktion, institutionelle Aussonderungsprozesse theoretisch zu rechtfertigen.

In stärkerem Maße als die Psychiatrie erhält die Hilfsschulpädagogik jedoch entsprechend den historischen Notwendigkeiten immer wieder die Aufgabe, Ausgesonderte so zu erziehen daß sie - wenn auch nur auf unterstem Qualifikationsniveau - zur Lohnarbeit fähig und willens sind. Dabei übernahm die "Schwachsinnigen"-Pädagogik erst nach ihrer schulpolitischen Institutionalisierung eindeutig den Denkstil der Psychiatrie, Nicht-Integrierbarkeit als Ausdruck von Geisteskrankheit zu interpretieren und diese psychische Krankheit als Folge organischer Defekte ätiologisch zu bestimmen.

Während für die Psychiatrie, in ihrer Bindung an erfahrungswissenschaftliche Prinzipien der Naturwissenschaften, diese Annahmen notwendige Anstöße für wissenschaftliche Forschung und theoretische Weiterentwicklung bildeten, blieben derartige behauptete medizinisch-naturwissenschaftliche Ursachen von Lernbehinderung im institutionellen Rahmen der Hilfsschule weitgehend ungeprüft. Damit blieben entscheidend Grundannahmen der Hilfsschulpädagogik offen für spekulative Interpretationen und konservative Positionen, die zu einem wesentlichen Teil die Trägheit der Sonderpädagogik gegenüber der Aufnahme wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritte verursachten.

1.2 Zur Geschichte des Hilfsschulwesens

Im Rahmen bekannter Beiträge wird die Entstehung der Hilfsschule häufig als ein historischer Prozeß beschrieben, der von den ersten Initiativen der Gründung von sogenannten "Nachhilfe-Einrichtungen" an Volksschulen und "Idiotenanstalten" für schwachsinnige Kinder seinen Ausgang genommen habe.¹ Dabei wird die allgemeine Durchsetzung von Hilfsschulen als staatliche Einrichtung wesentlich als Verdienst einzelner Ärzte an Schwachsinnigenanstalten beschrieben. Sie erscheint als Folge des Weitblicks karitativ eingestellter Pädagogen und Pfarrer, die bereit waren, sich der 'armen schwachbegabten, aber erziehungsfähigen Kinder' anzunehmen und die sich für staatliche Hilfe gegenüber diesen Kindern engagierten.

In diesen Darstellungen bleiben historisch-gesellschaftliche Prozesse, die zur Einrichtung von 'Vorläufer-Institutionen' und schließlich zu ihrer Auflösung zugunsten eines allgemeinen Hilfsschulsystems führten, weitgehend ausgeklammert. Hilfsschulen scheinen gleichsam eine staatlich getragene, letztlich aber pädagogische Antwort auf die intellektuelle Schwäche bestimmter Kinder gewesen zu sein. Unter dieser theoretischen Reduktion eines gesellschaftlichen Zusammenhangs auf pädagogische Maßnahmen muß allerdings der besondere Charakter sonderpädagogischer theoretischer Konzeptionen unklar bleiben. Gerade in den Anfängen der ersten Erziehungs- und Aufbewahrungseinrichtungen für "Schwachsinnige" gab es eine Vielfalt theoretischer Überlegungen über die Ursachen des "Schwachsinn" und seine Heilungsmöglichkeiten. Schließlich setzten sich im Zusammenhang mit der Einrichtung des Hilfsschulwesens als staatlich institutionalisiertem Schulzweig medizinisch-psychiatrische Konzeptionen durch, die "Schwachsinn" fast ausschließlich auf organische Ursachen zurückführten.²

1) vgl. K. Klauer (1966); W. Hofmann (1967)

2) vgl. allg. die Darstellung bei E. Begemann (1970)
bes. S. 24 ff, 180 ff

Mit medizinisch-psychiatrischen Auffassungen war nicht nur das Legitimationsmuster für die Aussonderung derjenigen Kinder vorgezeichnet, deren Erziehung und Qualifikation im allgemeinbildenden Schulsystem nicht innerhalb des vorfixierten Rahmens durchführbar schien. Zugleich war damit eine theoretische Interpretation der Ätiologie von Schulleistungsschwäche geschaffen, die notwendig das Aufkommen progressiver pädagogischer Tendenzen im Schulsystem unterdrücken und zur Rationalisierung konservativer Richtungen beitragen mußte. Denn im Rahmen des Schulsystems und seiner ausschließlich von Pädagogen angeleiteten Bildungsprozesse mußten Erkenntnisse der Medizin notwendig zu nicht hinterfragbaren Entscheidungen geraten. Die Prozesse der Übernahme dieser Erkenntnisse der Medizin durch die Hilfsschulpädagogik und die damit verbundene spezifische Begrenztheit sonderpädagogischer Theorien gegenüber den in der Regel weiterreichenden geisteswissenschaftlich ausgerichteten Erkenntnissen der allgemeinen Erziehungswissenschaften sind nicht losgelöst von dem gesellschaftlichen Zusammenhang des Hilfsschulsystems und seinem historischen Erziehungsauftrag her verständlich. Bei der Bestimmung der historisch-gesellschaftlichen Funktion des Hilfsschulwesens müssen zwei Aspekte notwendig zusammen gesehen werden: der Bezug zum allgemeinen Schulsystem und die historische Bedeutung spezifischer Institutionen zur Bewahrung von nicht-integrierbaren "Schwachsinnigen". Die weitreichenden gemeinsamen Bestimmungen, die Hilfsschulen mit Fürsorgeeinrichtungen, Irrenanstalten und dem allgemeinen Schulsystem teilen, lassen sich anhand der Entwicklungen zur Hilfsschulgründung verdeutlichen. Zwischen 1864 und 1886 wurden in Deutschland eine Reihe von Initiativen zur Hilfsschulgründung bekannt, die meisten mit der ursprünglichen Zielsetzung, den Kindern nach einigen Jahren Nachhilfeunterricht Rückschulung an die Volksschule zu ermöglichen.¹

1) vgl. insbes. Frenzel et al (1956); E. Begemann (1970), S. 96 ff; E. Schomburg (1963); N. Myschker (1968)

Diese im Zusammenhang mit ersten Volksschulgründungen eingerichteten Nachhilfe-Schulen gingen häufig auf die Initiative engagierter Pädagogen und ihre Bemühungen zurück, auch schwachbegabte Kinder besonders zu fördern, um sie anschließend möglicherweise wieder in die Volksschule rücken zu können.

Für diese und eine Reihe weiterer Erziehungseinrichtungen, die Anfang bis Mitte des 19. Jahrhunderts als Vorläufer der Hilfsschulen gegründet wurden, ist kennzeichnend, daß die Pädagogen, Pfarrer und Ärzte, die im Rahmen dieser Einrichtungen arbeiteten, durchaus bereit waren, dem Umwelt- und Erziehungsaspekt der sogenannten Geistesschwachen eine große Bedeutung einzuräumen. Höhn attestiert diesen ersten Gründen einen "erstaunlichen Optimismus hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten bei Schwachsinnigen".¹ In diesem Zusammenhang wird in der Regel auf T. Weise als einem der ersten Vertreter des "Nachhilfegedankens" verwiesen. Als Lehrer einer Nachhilfeklasse einer Armenfreischule sieht Weise (1820) in der 'Geistesschwäche' zurückbleibender Kinder vor allem einen 'Nachholbedarf' gegenüber den Volksschülern. Geisteschwache Kinder sind für ihn nur graduell von normalen Kindern unterschieden, leiden an einer 'Seelenschwäche', die durch 'Geistesschulung' und Erziehung zu frommem Glauben heilbar scheint.²

Diese optimistische Offenheit der pädagogischen Konzeption muß auf dem Hintergrund der damaligen pädagogischen Reformbestrebungen auch im Zusammenhang mit dem spekulativ-moralischen Stand der Psychiatrie zu Beginn des 19. Jahrhunderts gesehen werden und die Tatsache berücksichtigen, daß die Erziehungseinrichtungen der "Nachhilfe" weniger als die späteren staatlichen Hilfsschulen dem ideologischen Legitimationszwang unterworfen waren, der wesentlich zur biologischen Verbrämung der sozialen Ursachen des "Schwachsinnns" beitrug.

1) E. Höhn (1971), S. 173

2) vgl. bes. E. Begemann (1970), S. 99 ff, 187 ff;
vgl. auch A. Frenzél et al (1956)

Von seiten des überwiegend privaten Anstaltswesens zur 'Rettung von Schwachsinnigen' liegen aus diesen Jahren vergleichbare Konzeptionen von Psychiatern und Ärzten vor: Außerordentlich große öffentliche Aufmerksamkeit fand die auf Initiative des Arztes Guggenbühl (1840) gegründete Erziehungsanstalt für Schwachsinnige, die als 'Musteranstalt' galt und in der die Ergänzung medizinischer und pädagogischer Erziehungsmaßnahmen versucht wurde. Schwachsinnige sollten durch gesunde Lebensweise, Spracherziehung, anschaulichen Arbeitsunterricht und einzelne handwerkliche Tätigkeiten zur Arbeitsfähigkeit erzogen werden. Der Heilerfolg dieser Behandlungsmethode mußte jedoch bei den Kindern, die als Kretins, Stumme, Epileptiker und Schwachsinnige beschrieben werden, notwendig hinter den optimistischen Erwartungen zurückbleiben.¹

Die meist auf kommunaler Grundlage durchgeführte Errichtung von Erziehungsinstitutionen für Schwachsinnige muß wesentlich im Zusammenhang mit gesellschaftlich geforderten Differenzierungsprozessen zwischen volksschulfähigen und "blödsinnigen", in Irrenanstalten untergebrachten Kindern gesehen werden. Initiativen wie die von Stötzner erfolgten weithin im Zusammenhang mit ersten Volksschulgründungen. Stötzner, ein Taubstummenlehrer an Idiotenanstalten, fordert die Errichtung von Schwachsinnigeninstitutionen für "... die in der Mitte zwischen normal gebildeten und blödsinnigen Kindern stehenden - die Schwachsinnigen.

Jede Schule, fast jede Schulklasse hat deren aufzuweisen... Sie sind nicht blödsinnig und besuchen daher mit ihren Altersgenossen die Schule. Schon körperlich stehen sie diesen nach, sie sind weniger wohlgebildet, sind schwächer, kränklicher als jene ... Noch schlimmer gestaltet sich das Verhältnis drinnen in der Schulstube. Die Fassungskraft, das

1) So heißt es in einem Bericht an die sächsische Regierung über diese Anstalt, daß der "Unterricht viel zu wünschen übrig lasse. Man plagt sich nur zu sehr mit der trockenen Buchstabenkenntnis. Manches Wichtigere, namentlich ein passender Anschauungsunterricht, wird währenddessen übersehen." Die medizinische Behandlung der Kinder bestehe in der Verabreichung von Jodinen und Lebertran und der Verwendung von Nußblättern als Tee und Badezusatz, daneben seien auch magneto-elektrische Apparate in Gebrauch. nach A. Frenzel et al (1956), S. 7.

Wollen und Fühlen dieser Armen ist auch schwächer als das ihrer Mitschüler. Während diese längst lesen und schreiben können, stehen sie noch bei den ersten Anfängen...."¹

Diese subjektiv durchaus humanitär und karitativ gemeinten Begründungen unterlagen in den Formen ihrer gesellschaftlichen Durchsetzung weitgehend ökonomischen Bestimmungen. Im Zusammenhang mit der Ausbreitung der Industrialisierung, der Einbeziehung der Kinder in die Lohnarbeit, setzten sich innerhalb verschiedener Formen der Verbindung von produktiver Kinderarbeit und Erziehung² notwendig Methoden durch, mit denen zwischen den Kindern nach Maßgabe ihrer Erwerbsfähigkeit unterschieden wurde. So hatte auch Stötzners Modell einer "Schule für Schwachbefähigte" von Anfang an das Ziel, die "armen Schwachsinnigen" zur Erwerbsfähigkeit zu erziehen. Denn, wie Stötzner erläutert, "bei den Wohlhabenderen läßt sich noch etwas auf dem Wege des Privatunterrichts erreichen ... Gerade (aber) in den unteren Volksschichten, wo es oft an zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung, sorgfältiger Erziehung der Kinder fehlt, stellt sich die Zahl der Schwachsinnigen als eine wahrhaft erschreckende heraus."³

Die Kinder an diesen meist von Gemeinden unterhaltenen Anstalten und Nachhilfeeinrichtungen an Armenschulen kamen überwiegend aus den ärmsten Proletarierfamilien. So berichtet Pruggmayer (1887) über die Schule für schwachsinnige Kinder in Dresden, die aus einer Nachhilfeklasse entstanden war: "Fast sämtliche Kinder der Klasse leiden an Nervenschwäche und Blutarmut Die Ursachen dieses unbefriedigenden Gesundheitszustandes sind zweifellos mit in den vielfach recht ungünstigen Ernährungs- und Wohnverhältnissen zu suchen. Mit wenigen Ausnahmen entstammen diese Kinder armen Familien kleiner Handwerker oder Fabrik- und Handarbeiter und entbehren häufig der nötigen Pflege. Bei den Besuchen ... bietet sich oft ein trauriges Bild von Armut, Elend und auch von

1) H. Stötzner (1868), nach G. Merzbacher (1972), S. 9 f

2) vgl. hierzu bes. R. Alt et al (1970), S. 86 ff

3) H. Stötzner (1864) nach E. Begemann (1970), S. 59

Vernachlässigung."¹ So wurde die Elberfelder Hilfsschule (1879) gegründet, um diejenigen körperlich und geistig zurückgebliebenen Kinder zur Arbeitsfähigkeit zu erziehen, deren Eltern das Schulgeld nicht aufbringen konnten.²

Ähnlich wird von der Gründung einer Hilfsschule 1835 in Chemnitz berichtet, die zunächst als "Notschule" gedacht - den Kindern minimale Fertigkeiten vermitteln und vor allem Konfirmandenunterricht erteilen sollte, um damit die formale Voraussetzung der Schulentlassung der Kinder trotz ihrer Arbeit in der Industrie sicherzustellen.³

Wegen begrenzter finanzieller Mittel der einzelnen Gemeinden kamen eine Reihe dieser Initiativen zur Gründung von Erziehungsanstalten für "schwachsinnige" Kinder Anfang bis Mitte des 19. Jahrhunderts nicht über das Stadium vorläufiger Versuche und karitativ-moralischer Aufrufe hinaus. Guggenmoos mußte (1816) seine Lehranstalt für Kretins, Taubstumme und sprachgebrechliche Kinder schließen, "weil der damalige Salzbrüger Bürgermeister ein Arbeitshaus für Müßiggänger notwendiger hielt als eine Schule für Schwachsinnige."⁴

Andererseits konnten die Befürworter dieser Anstalten zunehmend mit Erfolg darauf hinweisen, daß die Mehrausgaben, die den Städten durch die Schulen für schwachbefähigte Kinder entstanden, durch Einsparung späterer Fürsorgekosten und die Lohnarbeit dieser Kinder vielfach wettgemacht wären.⁵

Die progressive Komponente des Nachhilfegedankens, die ja vor allem darin bestand, bei "Schwachsinn" von keinen prinzipiell anderen Bedingungen der Erziehbarkeit auszugehen als bei 'normal begabten', wurde bekanntermaßen mit der

1) Pruggmayer (1887) nach E. Begemann (1970), S. 58

2) vgl. W. Hofmann (1966), S. 75

3) vgl. E. Schomburg (1963)

4) W. Hofmann (1966), S. 71

5) vgl. hierzu E. Schomburg (1963), S. 90;
vgl. auch allg. F. Wenzel (1974), S. 360 f.

Durchsetzung des Hilfsschulwesens aufgegeben. Die Gründe für das Scheitern dieser Modelle bieten jedoch sicherlich nicht, wie Hofmann meint, "den eindeutigen Beweis, daß schwachbefähigte Kinder nicht durch Nachhilfeunterricht gefördert werden können",¹ sondern müssen im Zusammenhang mit veränderten gesellschaftlichen Zielsetzungen und Qualifikationsanforderungen gesehen werden, die mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht verbunden waren. Der Nachhilfegedanke war noch weithin Ausdruck manufaktorieller Organisation des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses und damit verbundener noch kaum entfalteter Erziehungsanforderungen. So konnte tatsächlich die 'Differenz' der Erziehbarkeit zwischen 'Schwachbefähigten' und 'normalen' Schülern wesentlich als Problem der Nachhilfe durch geduldige Erzieher gesehen werden, da alle Kinder vor allem in konkreten Fertigkeiten unterrichtet wurden. Im Gegensatz zu den eher an naturwissenschaftlichen Prinzipien orientierten Psychiatern und Ärzten dieser Zeit bauen auch die Konzepte der Nachhilfepädagogen fast durchweg auf vorwissenschaftlichen Verarbeitungsformen praktisch pädagogischer Erfahrungen auf.

Demgegenüber wurde seit den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts die allmähliche Verwissenschaftlichung der Hilfsschulpädagogik vorangetrieben, in dem Untersuchungen über Ursachen, verschiedene Ausdrucksformen und graduelle Abstufungen des 'Schwachsinn's' begonnen wurden. Diese Bestrebungen müssen im Rahmen der gesellschaftlichen Verbreitung des allgemeinen Schulwesens und der Funktionsbestimmung der Schule im ökonomischen Gesamtzusammenhang gesehen werden. An der Vergegenwärtigung der historischen Entwicklungstendenzen, die zur Gründung von Hilfsschulen auf der Grenze zwischen "Fürsorgeeinrichtungen", allgemeinem Schulsystem und Irrenanstalten führten, lassen sich ihre Gemeinsamkeiten zeigen: Nicht gleichsam individuelle Eigenarten von "Schwachsinnigen",

1) W. Hofmann (1966), S. 83

sondern ihre Unangepaßtheit gegenüber Anforderungen, die mit dem Aufkommen kapitalistischer Produktionsverhältnisse an die Lohnarbeiter, an ihr Arbeitsvermögen und die Freiwilligkeit des Verkaufs ihrer Arbeitskraft als Ware gestellt waren, und die sozialen Kosten, die "Arbeitsscheue" den Gemeinden aufbürdeten, führten zu der Einrichtung einer Reihe von Vorläufer-Institutionen der Hilfsschulen. Nicht besondere Erziehungs- und Ausbildungsanforderungen der ärmsten Proletarierkinder, sondern ihre Gefahr als "Störfaktoren" im normalen Schulsystem waren nach der Konsolidierung der Volksschulen und der allmählichen Durchsetzung stärker leistungsorientierter schulischer Anforderungen vor allem dafür ausschlaggebend, daß in den 80er und folgenden Jahren des 19. Jahrhunderts Hilfsschulen verstärkt eingerichtet wurden. Damit soll ausdrücklich hervorgehoben werden, daß entgegen üblicher Darstellungen in der Geschichte des Hilfsschulwesens auch alle diejenigen Arbeits- und Erziehungseinrichtungen miteinbezogen werden müssen, an denen in Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit Proletarierkinder erzogen wurden.¹ Denn von Anfang an waren Hilfsschüler nicht nur diejenigen, die aufgrund schwerwiegender mental-organischer Schädigungen, einer "Geistesschwäche" etc., unfähig waren, die normale Schule zu besuchen, sondern waren vor allem Kinder der ärmsten Proletarier.²

Als notwendig gesellschaftliche Einrichtung angesichts der Anforderungen der aufkommenden Industrialisierung und ihrer sozialen Folgen waren es zunächst, wie Hofmann berichtet, "die großen Städte, ... die Industriestädte im Rheinland, die der Reihe nach an die Gründung von Hilfsschulen gingen."³

1) vgl. so bei W. Hofmann (1966); K. J. Klauer (1966); E. Schomburg (1963)

2) vgl. in diesem Zusammenhang bes. die Darstellung bei E. Begemann (1970), S. 56 ff.; vgl. zu den Arbeits- und Erziehungseinrichtungen für Proletarierkinder vor allem U. Aumüller (1974)

3) W. Hofmann (1966), S. 82

Vergleichsweise spät setzten sich Hilfsschulen in Baden-Württemberg durch: ein relativ gut ausgebautes Anstaltswesen, ein ländliches Schulwesen und "größere Möglichkeiten für die Unterbringung und Verwendung von Schwachbegabten in dem damals stark landwirtschaftlichen Sektor der Wirtschaft"¹ führten erst Anfang des 20. Jahrhunderts zur Gründung von Hilfsschulen.

Massenhafte Verelendung der Lohnarbeiter bis zu ihrer physischen Vernichtung, gewaltsame Zerschlagung familialer Strukturen, Ausbeutung der kindlichen Arbeitskräfte bis an die Grenze ihrer physischen Existenz brachten die Gefahr der Vernichtung der Klasse der Lohnarbeiter als wertschöpfende Basis kapitalistischer Produktion. Mit dem Erfolg des Kampfes der Lohnarbeiter um den "Normalarbeitstag" setzten sich auch nach jahrzehntelanger Auseinandersetzung um die Einschränkung der Kinderarbeit und ihr ausschließlich proklamatorisch-gesetzgeberisches Verbot schließlich staatliche Kontrollmaßnahmen durch. Die Schule wurde auf der technologisch veränderten Basis der kapitalistischen Produktion notwendiger Träger der Vermittlung allgemeiner Qualifikationsanforderungen für das Arbeitsvermögen.²

Mit der Trennung der Produzenten von den Produktionsmitteln und der Arbeitskraft als Ware ist in der bürgerlichen Gesellschaft prinzipiell die Möglichkeit und Notwendigkeit eines dem Produktionsprozeß vorgelagerten Ausbildungssystems gesetzt.² Arbeit nimmt nur Warenform an, wenn sie als Tauschwert zugleich Gebrauchswert darstellt. Dieser Gebrauchswert ist durch die konkrete Struktur des Arbeitsprozesses und entsprechende Qualifikationsanforderungen an die lebendige Arbeitskraft determiniert. Er realisiert sich für die Kapitalverwertung folglich nur nach vorgelagertem Abschluß des Tauschs. Damit wird die dem Arbeitsprozeß vorgelagerte und zugleich von ihm abhängige Qualifikation der Arbeitskraft durch die Tatsache notwendig, daß die Arbeitskraft Warencharakter annehmen muß, um sich reproduzieren zu können. Ausbildung wird zum Teil der Produktion der Ware

1) vgl. die ausführlicheren Darstellungen bei K.Hartmann et al (1974); J.Kucynski (1968)

2) vgl. zum folgenden bes. Altvater et al (1971), Euisken (1972)

Arbeitskraft und damit Teil des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses: "Die Ausbildung als Vorbereitung des Arbeitsvermögens auf eine individuell verschiedene Berufspraxis impliziert bereits, daß der Ausbildungsprozeß selbst keinen Eigenwert besitzt, sondern nur eine spezielle Phase in der Heranbildung des Arbeitsvermögens darstellt, das dazu befähigt werden soll, sich als Ware Arbeitskraft auf dem Markt gegen Lohn zu tauschen, um dem Kapital seinen qualifizierten Gebrauchswert zu liefern."¹

Diese allgemeinen Bestimmungen schlugen sich vielfach modifiziert in der Entwicklung des allgemeinen Schulsystems im Zusammenhang mit der Verallgemeinerung der großen Industrie und Durchsetzung des gesetzlich begrenzten Arbeitstages nieder. Ausbildung in der verallgemeinerten Form allgemeiner Schulbildung für alle ist an die große Industrie und relative Mehrwertproduktion gebunden. Im Übergangsstadium der Manufakturperiode und der formellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital ist z.B. im Typ der Industrieschulen noch die Verbindung von produktiver Arbeit und Ausbildung kennzeichnend; Industrieschulen hatten noch eindeutigen Erwerbscharakter und verloren ihre materielle Grundlage erst mit der Herausbildung der großen Industrie.²

War für die Ausbildung in Industrieschulen noch die Bestimmtheit der Arbeit kennzeichnend, so verlor dieses Ausbildungssystem seine Berechtigung mit dem entwickelten Warencharakter der Arbeit auf der Basis der relativen Mehrwertproduktion. War vor Einführung der Maschinerie die Steigerung der Produktivität der Arbeit noch an den subjektiven Arbeitskörper gebunden, so geht erst in der großen Industrie die Steigerung der Arbeitsproduktivität von der Veränderung des Arbeitsmittels aus. Statt 'Spezialisierung' ist jetzt 'Disponibilität für wechselnde Arbeitserfordernisse' das Gesetz der Arbeit. "Das Kapital als gesellschaftliches Verhältnis verlangt nach einer Form der Erziehung und Subsumtion - soll sie der kapitalistischen Formbestimmtheit der Arbeit, dem Warencharakter, gemäß sein - die von allen

1) E. Altvater u. F. Huisken (1971), S. XIX

2) vgl. hierzu bes. H. Zander et al (1974), S. 282 ff

Besonderheiten der gesellschaftlichen Arbeit abstrahiert, sich nicht auf eine bestimmte Arbeit, also nicht auf ein bestimmtes Kapital bezieht, sondern auf die 'Totalität aller Arbeiten', die also Allgemeinbildung ist."¹

Im Bildungssektor unterliegt diese Allgemeinbildung der Kostenschranke, die mit Bildungsausgaben als unproduktive Kosten gesetzt ist.² Die untere Grenze der Verausgabung von Mitteln im Bereich gesellschaftlicher Erziehung ist nicht durch individuelle Fähigkeiten der Lernenden, sondern durch Art und Umfang der Nachfrage nach Qualifikationen bei knappen Ressourcen hinsichtlich des Verwertungsprozesses bestimmt. Ausbildungsinvestitionen (als umverteilte einbehaltene Abzüge zum Akkumulationsfond und Lohn) schlagen sich in höherem Wert der Arbeitskraft des Gesamtarbeiters nieder und senken damit unter bestimmten Bedingungen die Mehrwertrate. Eine Erhöhung der Bildungsinvestitionen ist grundsätzlich daran gebunden, daß diese zu einer höheren wertbildenden Potenz der Arbeitskraft führen.

Entgegen allen pädagogischen Theorien sind Erziehung und Ausbildung von Schulversagern, ihre Aussonderung und Qualifikation zum untersten Niveau somit stets über gesellschaftliche Anforderungen des Arbeitsmarktes und seiner Vermittlung an Bestimmungen allgemeiner schulischer Erziehung gebunden. Sie unterliegen damit wesentlich ökonomischen Kriterien der Effizienz öffentlicher Erziehung und Ausbildung. So brachte die staatlich getragene allgemeine Schulpflicht für das Sonderschulsystem zwei konstitutive Bestimmungen: die starre Trennung zum allgemeinen Schulsystem und die Abhängigkeit der Auslesepraxis von den ökonomischen Restriktionen staatlich organisierter Erziehung.

Historisch betrachtet wurden erst mit der gesetzlichen Auflösung der Armen-, Frei- und Ersatzschulen, an denen ein großer Teil der Proletarierkinder arbeitete und minimal erzogen wurde, schulische Auffälligkeiten dieser Kinder und ihr Zurückbleiben hinter den Anforderungen der Volksschule

1) H. Zander et al (1974), S. 288 f

2) vgl. zum folgenden bes. F. Huisken (1972), S. 246 ff

zum allgemeinen Problem. Die Schulpflicht für alle schloß einerseits notwendig gewisse Leistungsnormen ein, andererseits ergab sich daraus erst die Verpflichtung, alle Kinder ab einer gewissen Altersstufe - auch bei Nichterreichen der Norm - schulisch zu unterrichten. Das Hilfsschulwesen mußte sich in dem Maße gesellschaftlich durchsetzen, in dem mit der allgemeinen Schulpflicht gesellschaftliche Institutionen für diejenigen erforderlich wurden, die den Leistungsanforderungen des allgemeinen Schulsystems nicht genügten und damit zusätzliche finanzielle Aufwendungen ihrer Qualifikation zum Niveau der Volksschule erforderlich gemacht hätten.

Diese gesellschaftlichen Bestimmungen der Hilfsschule als besonderem Schulzweig vollzogen sich allerdings nur zögernd und in zunächst doppelter Frontstellung der Hilfsschulpädagogen gegen Volksschulen und privat geführte Anstalten. Von den Anstaltsärzten, die fast durchweg an privaten Institutionen arbeiteten, wurde der aufkommenden Hilfsschulbewegung anfangs starker Widerstand entgegengesetzt, da sie durch derartige Initiativen ihr Rekrutierungsfeld für Idiotenanstalten und ihre standespolitischen Ansprüche in Gefahr sahen. Hilfsschulen, anfänglich mit kommunaler Unterstützung geplant und betrieben, mußten ihnen zweifellos als "preiswerteres Konkurrenzunternehmen" erscheinen. Ähnlich hatte die Lehrerschaft an Volksschulen diesen neuen Erziehungseinrichtungen anfangs starken Widerstand entgegengesetzt, zumal sie ihren beruflichen Anspruch und das klassisch-bürgerliche Ideal allgemeiner Erziehung für alle in Frage gestellt sah.¹

Die Orientierung der Hilfsschulpädagogik an medizinisch-biologischen Erklärungen des Schulversagens als Folge angeborenen, pädagogisch nicht behebbaren Schwachsinn entsprach objektiv der schulpolitisch geforderten dauerhaften Ausgrenzung der Kinder. Den Vertretern des Hilfsschuldanken brachte die Begründung der "Schwachsinnspädagogik al

1) vgl. W. Hofmann (1966); A. Frenzel et al (1956)

als einer Art angewandter Psychopathologie"¹ nicht nur eine theoretische Legitimation der gesellschaftlich eng gesetzten Grenzen ihrer Erzieher Tätigkeit, sondern zugleich wissenschaftliches Prestige und gesellschaftliche Anerkennung. Mit dieser der Psychiatrie entlehnten Rechtfertigung für eine notwendig irreversible Ausgrenzung von bestimmten Formen des Schulversagens war zugleich die theoretische Abgrenzung von den allgemeinen Erziehungswissenschaften vollzogen.

Die Kriterien, anhand deren Hilfsschüler jetzt von Kindern in Idiotenanstalten und von Volksschülern unterschieden wurden und an denen die Eigenständigkeit der Hilfsschule gegenüber beiden Institutionen festgemacht wurde, waren ähnliche, wie sie noch heute gelten:

1887 wurde vom Allgemeinen Deutschen Lehrerverein folgende EntschlieÙung verabschiedet: "Schwachbefähigte Kinder, d.h. solche, welche Spuren von Schwachsinn in solchem Grade an sich tragen, daß ihnen nach mindestens zweijährigem Besuch der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist, müssen besonderen Schulen (Hilfsschulen, Hilfsklassen) überwiesen werden."² Gegenüber den Idiotenanstalten galt, daß schwachsinnige Kinder immerhin zur Erwerbsfähigkeit erziehbar wären.³

Kielhorn, einer der einflußreichsten Initiatoren der Hilfsschulgründung, bestimmte aus Anlaß der Gründung des Verbandes Deutscher Hilfsschulen 1898, daß nur "Anatomie, Pathologie, Psychologie, Psychiatrie, Hygiene" die Ursachen der Geisteschwäche aufdecken könnten und stellte ein Jahr später bei gleicher Gelegenheit fest: "Wir haben es mit Kindern zu tun, die an angeborener oder im frühen Lebensalter erworbener geistiger Schwäche leiden, welche wir nicht aufzuheben vermögen, die wir aber durch lange dauernde planvolle pädagogische Einwirkung mildern können. Wir können diese Kinder niemals dahin bringen, daß sie normalen Kindern gleich werden."⁴

1) U. Bleidick (1972), S. 11

2) zit. nach W. Hofmann (1966) S. 80

3) vgl. E. Begemann (1970), S. 29 ff, 94 ff. Mit ähnlichen Überlegungen wird auch heute Lernbehinderung als erziehungsrelevantes Kriterium bestimmt, vgl. hierzu unsere Diskussion in Kap. 3.

4) Kielhorn, zit. nach E. Begemann (1970), S. 102

Zahlreiche Richtlinien, Erlasse und theoretische Begründungen zur Hilfsschule um die Jahrhundertwende gingen davon aus, daß zweimaliges Sitzenbleiben der Kinder Ausdruck ihrer "geistigen Schwäche", Anzeichen einer "leichten Idiotie" etc. sei. Faktisch bestanden jedoch für die Lehrerschaft an Volksschulen kaum genauere Kriterien, die eine einheitliche Benotung und Beurteilung der Schülerleistung möglich gemacht hätten. Somit konnte kaum sichergestellt sein, daß, wie es die Aufnahmerichtlinien des Deutschen Hilfsschulverbandes (1926) gefordert hatten, "verwahrloste, durch Krankheit oder äußere Umstände zurückgebliebene, aber geistig normale Kinder"¹ nicht in der Hilfsschule landeten. Die Erklärung des Schulversagens der Kinder als Folge organisch bedingten Schwachsinnns diente von Anfang an auch zur Legitimation eines notwendig eingeschränkten Erziehungsauftrages der Hilfsschulen und begründete das "Primat der sittlichen Erziehung" vor einer umfassenden Bildung der Kinder.² Zumal die Hilfsschüler überwiegend aus ärmsten sozialen Verhältnissen, von Auflösung bedrohten Familien stammten, mußten die Erziehungsziele bestimmt werden durch Erziehung zur Arbeitsfähigkeit unter den Anforderungen des Lohnarbeiterverhältnisses. Wesentlich mußten Maßnahmen durchgesetzt werden, die der Gefahr ihrer Verwahrlosung und Kriminalisierung vorbeugten. Hilfsschule als "Erziehungsschule" - erreicht, so formulierten ihre offiziellen Vertreter 1899, "ihren Zweck, Schüler zu brauchbaren, erwerbsfähigen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden, am sichersten, wenn sie in erster Linie Erziehungsanstalt ist."³ "Sie suche", so heißt es an anderer Stelle weiter, "die Kinder zu sittlich-religiösen Menschen heranzubilden, ihnen innere Festigkeit einzuflößen und sie an Fleiß und Ordnung zu gewöhnen."⁴

1) zit. nach N. Myschker (1972), S. 163

2) vgl. insbes. E. Begemann (1970), S. 186 ff

3) zit. nach E. Begemann (1970) S. 189

4) zit. nach U. Bleidick (1972), S. 306

Die Kennzeichnung der Hilfsschüler durch die Kategorie "Schwachsinn", die Theorie, daß es sich bei Hilfsschülern um angeborene, pädagogisch kaum beeinflussbare Lernunfähigkeit handele, verstellte in der Weiterentwicklung der Hilfsschulpädagogik bis in die jüngste Zeit hinein den Blick dafür, sich auf erfahrungswissenschaftliche Weise mit theoretischen Erklärungsansätzen der sozialen Genese der Hilfsschulbedürftigkeit zu befassen. Stattdessen konzentrierten sich mit der Fundierung der Hilfsschulpädagogik durch die Psychopathologie die theoretischen Ansätze der Hilfsschulpädagogik stets auf die Frage nach dem Gewicht, das einerseits medizinisch-pathologischen, andererseits erziehungswissenschaftlichen Bestimmungen einzuräumen sei, auf die Frage nach dem Stellenwert oder Primat von 'Heilen' und 'Erziehen'.¹ Im Verlauf der theoretischen Konsolidierung der Hilfsschulpädagogik erlangten vor allem die 'wertphilosophisch-theologische Schweizer Schule' auf der einen, die Begründung der Heilpädagogik als 'angewandte Kinderpsychiatrie' auf der anderen Seite besonderes Gewicht.² In diesem theoretischen Bezugsrahmen konnte die Hilfsschulpädagogik bis heute nicht begründet und einhellig klären, was ihr eigenständiges Moment gegenüber der allgemeinen Pädagogik ist.³ Als Folge ihrer Abstraktion vor der gesellschaftlichen Bestimmtheit des Hilfsschulwesens ist verständlich, daß die Hilfsschulpädagogik die Autonomie ihres Erziehungsauftrages stets aus Annahmen pädagogischer Besonderheiten ihrer Schüler abzuleiten versucht hat. Aufgrund dieser Befangenheit, die gesellschaftlichen Grenzen des Sonderschulwesens stets als Folge natürlicher Grenzen der ihm unterstellten Schüler abzubilden, ist die Hilfsschulpädagogik bis heute konservativ-irrationalen Begründungen außerordentlich

1) vgl. insbes. U. Bleidick (1972), S. 14 ff

2) vgl. hierzu H. Stutte (1968); W. Jantzen (1973); E. Begemann (1970), bes. S. 202 ff

3) vgl. zu dieser in der Sonderpädagogik sehr engagiert geführten Diskussion vor allem K. J. Klauer (1966); U. Bleidick (1972); E. Begemann (1970), S. 180 ff; Baer (1970)

zugänglich geblieben.

2. Hilfsschulpädagogik und psychologische Diagnostik

Nach dem Abschluß der ersten Phase, in der die Hilfsschulpädagogik sich vor allem durch die Anlehnung an die Psychiatrie als eigenständige pädagogische Disziplin konstituiert hatte, wird mit der gesellschaftlichen Differenzierung des Schulsystems der weitere Prozeß ihrer Verwissenschaftlichung vorangetrieben, in dem die Sonderpädagogik zunächst vor allem spezifische Verfahren der "angewandten" Psychologie, insbesondere Intelligenz-Tests übernimmt. Daß die Verwissenschaftlichung der Hilfsschulpädagogik in dem Bemühen ihren Gegenstand mit erfahrungswissenschaftlicher Methodologie zu erfassen, so außerordentlich eng an die Entwicklung psychologischer Diagnostik geknüpft ist, ist kein Zufall, denn Psychologie und Hilfsschulpädagogik haben gerade in der Phase ihrer Entstehung als Erfahrungswissenschaften gesellschaftlich ähnliche Funktionen und Aufgabenstellungen.

Ähnlich wie die Entfaltungsbedingungen der Hilfsschulpädagogik an die historische Funktion des allgemeinen Schulsystems und die jeweils spezifischen Anforderungen an Qualifikation und Selektion der Schüler gebunden sind, entspricht die Entwicklung psychologischer Diagnostik zunächst vor allem der historischen Notwendigkeit, unter Kriterien gesellschaftlicher Effizienz Verfahren für die Differenzierung und Zuordnung der Individuen zur Bewältigung gesellschaftlich notwendiger Arbeit bereitzustellen. Ähnlich wie in der Sonderpädagogik liegen die Grenzen der Entwicklung wissenschaftlicher psychologischer Diagnostik vor allem in der Notwendigkeit, Kriterien zur Auslese der Individuen für ihre Qualifikation gemäß dem historischen Stand gesellschaftlicher Arbeitsteilung zu formulieren, die der gesellschaftlichen Bestimmtheit von ökonomischer Rationalität und Effektivität folgen.

Für die Sonderpädagogik bedeutet die Übernahme erfahrungswissenschaftlicher Diagnostik einen wesentlichen Erkenntnisgewinn: die Abkehr von idealistischen Spekulationen über ihren Gegenstand zugunsten von erfahrungswissenschaftlichen Verfahren, die auf die empirische Subjektivität des Menschen bezogen sind. Gleichwohl wird mit der Orientierung an psychologischer Diagnostik die individualistische Sichtweise der Sonderpädagogik verfestigt: im Bezugsrahmen psychologischer Diagnostik wird die gesellschaftlich determinierte Auslese der Individuen abgebildet als nachgeordnete Folge von individuell differenten Detailfunktionen. Diese Ausklammerung der objektiven Bedingungen der Entwicklung individueller Fähigkeiten zugunsten ihrer statischen Beschreibung impliziert, daß psychologische Diagnostik stets in der Gefahr ist, in ihrer Anwendung konservativen Funktionen zu dienen, eine Gefahr, die sich im Sonderschulsystem bestätigt hat. Als Ergebnis der materiellen Lebenspraxis stellen die institutionellen Bedingungen der Viergliedrigkeit des Schulsystems als Anwendungsbedingungen der sonderpädagogischen Theorie und die damit verbundene Anforderung der Rationalisierung und individualisierenden Legitimation der Auslese die entscheidende Grenze der Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik dar.

Für die Erweiterung des psychiatrischen Bezugsrahmens der Sonderpädagogik um psychologisch-diagnostische Verfahren des Intelligenz-Test waren in erster Linie gesellschaftspraktische und schulpolitische Anforderungen maßgeblich: In dem Maße, in dem die Sonderpädagogik als Teil der allgemeinen Pädagogik in ihrer Eigenständigkeit etabliert ihren gesellschaftlichen Erziehungsauftrag wahrzunehmen begann, mußten ihre Handlungsanweisungen für Sonderschullehrer notwendig diejenigen Verfahrensweisen enthalten, die gemäß den Anforderungen des staatlich organisierten Ausbildungsprozesses als Steuerungsinstrumente innerhalb der abgestuften Bildungsgänge fungieren konnten. Zudem mußten Legitimationsmuster der Aussonderung schulleistungsschwacher Schüler

entwickelt werden, die sich dem Selbstverständnis der bürgerlichen Pädagogik fügten. Diese Problemstellung der Erweiterung der Sonderpädagogik um Verfahrensweisen, die die Psychologie zur Verfügung stellte und deren schulische Funktionen sollen am Beispiel des Intelligenz-Test Gegenstand der folgenden Diskussion sein.

Innerhalb sonderpädagogischer Darstellungen erscheint die Operationalisierung der Kriterien des 'Schwachsinn's' durch empirische Testverfahren oftmals als ein Fortschritt, der wesentlich dem Engagement der Hilfsschullehrer und ihrem Bemühen um wissenschaftliche Genauigkeit und Redlichkeit zu verdanken sei. Zweifellos entsprach diese Suche nach diagnostischen Verfahren zur Messung intellektueller Unterschiede zwischen den Kindern den Bestrebungen der Hilfsschulpädagogen, die Wirklichkeit der Hilfsschule mit ihren pädagogischen Vorstellungen und Legitimationsmustern in Übereinstimmung zu bringen, zumal die Chance pädagogischer Förderung schulleistungsschwacher Kinder wesentlich von valider Diagnostik abhängt. Die Form der allgemeinen Durchsetzung dieser Bestrebungen in der Anwendung des 'Binet-Simonschen-Intelligenzmeßverfahren's zu Beginn des 20. Jahrhunderts, welches die ehemals relativ undifferenzierten Zuordnungsverfahren von seiten der Ärzte endgültig ablöste, ist jedoch nur auf dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Entwicklung und der Herausbildung von Problemen zu sehen, die zur Konstitution der Psychologie als 'angewandter' Wissenschaft wesentlich beitrugen. Das bedeutet, daß die Fragestellung der Intelligenz-Tests und der Erkenntnischarakter ihrer Aussagen nicht hinreichend aus dem immanenten Bezugsrahmen ihres meßtheoretischen Niveaus und ihrer Operationalisierungen des Konstrukts 'Intelligenz' begriffen werden können. Erst die Analyse der gesellschaftlichen Anwendungsbedingungen psychologischer Diagnostik, die ihre Entwicklung zu einer Erfahrungswissenschaft wesentlich beförderten, macht es möglich, den Erkenntnisbeitrag der Anwendung von Intelligenz-Tests in der Sonderpädagogik einzuschätzen. Denn unter Fragestellungen, die sich allein auf theoretische Grundannahmen und Meßmethodik beziehen, erscheint der wissenschaftliche Fortschritt in der

Entwicklung von Intelligenz-Tests gleichsam als Ergebnis sich selbst entfaltenden wissenschaftlichen Forschungsdranges, ohne daß die materiellen Bedingungen der Anwendung dieser Forschungen und damit die Grenzen ihrer Weiterentwicklung erfaßbar sind. Gleichermaßen sind die häufig vorgebrachte legitime Kritik an bestimmten Annahmen des Intelligenz-Tests und entsprechende Verbesserungsvorschläge in ihrer Verallgemeinerbarkeit und Anwendbarkeit theoretisch unzureichend, wenn sie sich nur auf meßtheoretische Fragen beziehen. Erst die Analyse der materiellen Anwendungspraxis der Tests im Schulsystem und die damit gegebenen gesellschaftlichen Schranken ihrer Weiterentwicklung erlaubt es, Perspektiven zur Überwindung dieser Grenzen und zur Durchsetzung verbesserter diagnostischer Verfahren zu entwickeln.

Im folgenden wird deshalb der Intelligenz-Test in doppeltem Bezug interpretiert. Zunächst wird sein Erkenntnischarakter aus seinem gesellschaftlichen Entstehungszusammenhang als Ausdruck gesellschaftlicher Anforderungen an die aufkommende Psychologie als Wissenschaft verdeutlicht. Diese Diskussion wird sich allerdings auf diejenigen Aspekte konzentrieren müssen, die für die Sonderpädagogik grundlegend sind. Daran anschließend wird die Funktion des Intelligenz-Test im gegenwärtigen Sonderschulsystem analysiert. Dabei wird es darauf ankommen, Aussagefähigkeit und Anwendungsbedingungen des Intelligenz-Test im Kontext schulischer Überweisungspraxis zu diskutieren. Die Analyse des begrenzten Aussagewerts gemessener Testergebnisse für die Einschätzung intellektueller Lernfähigkeit soll dabei Perspektiven notwendiger theoretischer Weiterentwicklung der Sonderpädagogik aufzeigen.

2.1 Historische Überlegungen zur Hilfsschulpädagogik und Intelligenzmessung

Die Entstehung der modernen Psychologie als "angewandter" Wissenschaft wird in der Regel mit dem Beginn der Entwicklung von Testverfahren verbunden. Mit der Wendung ehemals vornehmlich naturwissenschaftlich ausgerichteter experimenteller Verfahrensweisen zu psycho-diagnostischen Tests um die Jahrhundertwende ist eine neue Fragestellung verbunden: Man befaßt sich nicht mehr vordringlich mit interindividuell gültigen Gesetzmäßigkeiten vor allem physiologischen Geschehens, wie es charakteristisch für die Forschung der Mediziner, Physiker und allgemeinen Psychologen des 19. Jahrhunderts war, sondern sucht nach individuellen Unterschieden unter standardisierten Bedingungen.¹

In der historischen Darstellung der Testpsychologie wird diese Entwicklung individual-diagnostischer Methoden häufig nur sehr vage erklärt, wenn etwa von dem Test als "Kind des technisch-wissenschaftlichen Denkens"² gesprochen wird oder über damalige Psychologen vermutet wird: "Als Motiv (der differentiellen Psychologie, S.P.) spielte vermutlich ein Unbehagen an der Lebensferne der Allgemeinen Psychologie und die Forderung nach größerer Lebensnähe eine Rolle. (...) Vertiefung der Menschenkenntnis unter Berücksichtigung der individuellen Varianten, das ist die theoretische Seite, und nachfolgend die Verbesserung der Menschenbehandlung, das ist die praktische Seite der differentiellen Psychologie."³

Ähnlich wie die hervorragende Bedeutung der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert nicht aus einem abstrakten Erkenntnisideal heraus erklärt werden kann, sondern gebunden ist an die besondere Anwendbarkeit der Naturwissenschaften, die im

1) In diesem Zusammenhang wird in der Literatur vor allem auf Forschungen von W. Stern, "Über Psychologie der individuellen Differenzen" (1900) verwiesen und auf die "Untersuchungen über menschliche Fähigkeiten" von Galton (1869), vgl. hierzu K. J. Groffmann (1964) und R. Heiss (1964)

2) R. Heiss (1964), S. 6

3) K. J. Groffmann (1964), S. 148

Zusammenhang mit der Entwicklung der 'Großen Industrie',¹ die technologische Nutzbarmachung von Naturprozessen ermöglichen sollte, müssen auch die Prozesse der Suche nach Gesetzmäßigkeiten in der 'Natur' des Menschen aus dem realen Zusammenhang der gesellschaftlichen Entwicklung begriffen werden. Die Entwicklung der psychologischen Diagnostik, die sich in ihrer Befassung mit Differenzen zwischen den Menschen vor allem arbeitsteilig als Intelligenzmessung und Arbeitspsychologie entfaltete, ist selbst Ergebnis historischer Aufgabenstellungen an die Psychologie als "angewandte" Wissenschaft.² Die Auslese von Individuen entsprechend ihrer Fähigkeit zur Bewältigung gesellschaftlich notwendiger Arbeit, die Differenzierung unter den Individuen nach ökonomisch kalkulierbaren Graden ihrer Qualifizierbarkeit war die zunächst mit der gesellschaftlichen Durchsetzung der kapitalistischen Lohnarbeit für die Psychologie objektiv gesetzte Funktion.

Erste Konzepte der Intelligenzmessung trugen weithin sozialdarwinistische Züge. Sie versuchten eher, bestehende soziale Ungleichheiten als Folge der in den Individuen verankerten 'natürlichen Differenzen' zu erklären, als daß sie bereits auf die ökonomische Ratio der Auswahl zwischen Individuen für ihre detailmäßige Einpaßbarkeit an den Arbeitsprozeß zugeschnitten gewesen wären. Mit der Durchsetzung empirisch orientierter Verfahren in der Psychologie und dem Ziel, interindividuelle Unterschiede erfahrungswissenschaftlich zu begründen, war die Absage an spekulative, irrationale Thesen und der Glaube an die Vorbildfunktion der Naturwissenschaften verbunden. So begründete Galton die Messung geistiger Fähigkeiten der Menschen nach dem Modell der Analyse ihrer biologischen Differenzen, interpretierte Unterschiede in der geistigen Auffassungsgabe analog zu naturwissenschaftlich etablierten Erbgesetzen. Die behauptete Erbllichkeit von Genialität versuchte Galton dadurch empirisch zu beweisen, daß 'Berühmtheit' - von ihm als Maß für natürliche Begabung angenommen - bei Familienangehörigen berühmter Männer

1) vgl. K. Marx, MEW 23 (1962), S. 510 f.

2) vgl. hierzu vor allem K.-J. Bruder (1973); K.Holzkamp (1973), S. 45 ff.

besonders häufig vorkam. Den Beweis, daß geistige Fähigkeiten analog biologischen Merkmalen verteilt seien, versuchte er anhand des Tatbestandes zu liefern, daß die Zensuren von College-Absolventen normalverteilt waren.¹

Mit dieser Interpretation wurde nicht nur die Differenz psychischer gegenüber organischen Merkmalen und die außerordentlich starke Umweltdeterminiertheit der ersteren außer acht gelassen. In diesem theoretischen Bezugsrahmen hatte Intelligenzmessung auch offen die Funktion, soziale Unterschiede zwischen den Menschen als Folge 'natürlicher Ungleichheiten' zu legitimieren. Mit der Annahme, daß Intelligenz wie die Merkmale organischer Natur des Menschen erblich und weithin umweltunabhängig sei, daß sie statistisch in der Gesellschaft normalverteilt sei, waren Grundannahmen formuliert, die in der zukünftigen Intelligenz-Messung lange Zeit kaum hinterfragt wurden. Diese Annahmen entsprachen vor allem der gesellschaftlichen Funktion der Intelligenz-Tests als Legitimationsinstrumente der jeweiligen gesellschaftlichen Hierarchie als 'natürlich' begründeter und insofern nicht hinterfragbarer.

So stützte auch gerade dieser Anspruch von Intelligenz-Tests 'natürliche' Differenzen in den geistigen Fähigkeiten der Menschen zu untersuchen, ihre Eignung als schulische Selektionsinstrumente, ließ sich doch auf ihren Messungen die Erwartung aufbauen, überkommene soziale Ungleichheiten zugunsten möglichst 'gerechter' Bewertung und Auslese der Schüler abzubauen.

Um die Jahrhundertwende waren das theoretische Verursachungsmodell von Schulleistungsschwäche und die schulpraktische Diagnose des 'Schwachsinn's' noch weithin durch die Vorherrschaft der Hilfsschulärzte bestimmt. Schulleistung galt als Folge organisch begründeter, letztlich konstanter intellektueller Ausstattung, die durch äußere Milieufaktoren zwar beeinträchtigt, aber nicht schwerwiegend bis hin zur Schulleistungsschwäche beeinflußt werden konnte. Den Ärzten standen zur Beurteilung des Schwachsinn's jedoch kaum hinreichende Kriterien zur Verfügung. Ihre diagnostischen

1) vgl. hierzu K. J. Groffmann (1964), bes. S. 154 ff.

Verfahren, in denen sie vor allem positives Wissen, Assoziationsfähigkeit und mechanisches Gedächtnis der Kinder erfaßten, zielten eher auf die Prüfung schulischer Kenntnisse als darauf, Schulleistungsschwäche unabhängig vom Schulversagen zu erfassen. Als Beispiel dieser von Psychiatern durchgeführten Diagnosen mag hier das Verfahren des Hilfsschularztes Lückerrath (1910) gelten: "Zur Feststellung der leichten Formen des Schwachsinnns dienen dann namentlich Gattungs- und Artfragen. (...) Wichtig sind auch Unterschiedsfragen, die normalerweise Kinder oft auffallend früh richtig beantworten, während Schwachsinnige die Begriffe nicht richtig auseinander halten können. (...) Schwieriger sind Fragen mit Bezug auf abstrakte Begriffe, wie Irrtum und Lüge. Man muß auf alle Fälle die Fragen möglichst einfach formulieren und oft durch Ergänzungsfragen erleichtern. Die Urteils- und Kombinationsfähigkeit prüft man zweckmäßig mit einem Legespiel; dabei kombiniert ein normales Kind meistens schon im vierten Jahr richtig, während ein debiles oft noch im achten Jahre und später beim Legen der Steine versagt."¹

Die relativ bald nach der allgemeinen Durchsetzung des Hilfsschulsystems aufkommenden Zielsetzungen, Intelligenzschwäche selbst zu diagnostizieren, 'Schwachsinn' aus der ärztlichen Bevormundung zu befreien, sind nicht nur Ausdruck der Autonomiebestrebungen der Hilfsschulpädagogen. Sie spiegeln das pädagogische Verständnis und die subjektiv aufrichtigen Bemühungen, die Gliederung des Schulsystems nicht länger an ständisch-sozialen Zuweisungskriterien auszurichten, sondern allein an den individuellen Begabungen der Kinder. Gemäß der Annahme einer naturgemäß verschieden verteilten Begabung sollten diejenigen Kinder herausgefunden werden, die dauerhaft intellektuell behindert und somit nicht volksschulfähig waren.

1) zit. nach H. Kautter u. W. Munz (1974), S. 290

Dieses den Hilfsschulpädagogen gemeinsame Interpretationsmuster, welche außer acht läßt, daß die Wesensmerkmale von Schulleistungsschwäche in erster Linie gesellschaftlich bedingt sind, muß im Bemühen um vermeintlich ursächliche individuelle Gemeinsamkeiten unter den Ausgesonderten notwendig eine Vielfalt phänomenologischer und ätiologischer Betrachtungen über Schulleistungsschwäche hervorbringen.¹ Die Operationalisierungen von Schwachsinn durch psychologische Tests, insbesondere Intelligenzmessungen, führte zweifellos zu entscheidenden Erkenntnisfortschritten. Wenngleich das Verursachungsmodell organisch bedingten 'Schwachsinn' unangetastet blieb, wurde mit der veränderten Operationalisierung durch Messungen individueller Intelligenz die Diagnose von Schulleistungsschwäche differenzierter und vergleichsweise unabhängiger vom Einfluß der Schule faßbar. Denn Intelligenz-Tests zielten auf die Diagnose intellektueller Fähigkeiten als psychische Dispositionen, die möglichst 'rein', unabhängig vom Schulwissen und milieubedingten Kenntnissen erfaßt werden sollten. Stern definiert Intelligenz als "die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens."²

1) vgl. zu diesen für unsere Überlegungen vernachlässigbaren theoretischen Annahmen über die Ursachen von 'Schwachsinn' vor allem H. Kautter & W. Munz (1974), S. 290 ff; vgl. auch G. Merzbacher, (1972), S. 23 ff.

2) zit. nach K. J. Groffmann (1964), S. 169

Unmittelbare Vorläufer dieser Intelligenz-Tests waren Testserien, die Binet & Henri als "mental tests" konstruiert und gleichsam als psychische Konterfeis einer Person aufgefaßt hatten, als Instrumente, die differenzierter als die bislang übliche vorwiegend physiologisch und wahrnehmungspsychologisch orientierten Verfahren Aufschlüsse über individuelle Differenzen geben sollten.¹ Für die Weiterentwicklung dieser Meßverfahren zu den ersten Intelligenz-Tests waren gesellschaftspolitische Probleme des allgemeinen Schulsystems maßgeblich. 1904 wurde vom französischen Unterrichtsministerium eine Kommission aus Medizinern, Naturwissenschaftlern, Psychologen und Pädagogen gegründet, deren Aufgabe es war, das Umschulungsverfahren auf Hilfsschulen zu standardisieren. Ihr Arbeitsergebnis bestand zunächst in der Forderung, kein Kind ohne vorherige pädagogische und medizinische Untersuchung in die 'Schwachsinnigenschule' umzuschulen. Im darauffolgenden Jahr legten Binet und Simon ein dreiteiliges Verfahren zur Erfassung der "geistigen Inferiorität" vor, das aus ärztlichen Untersuchungen, Schulleistungs- und Intelligenzprüfung bestand und in den folgenden Jahren methodisch zu den Binet'schen Intelligenzskalen verfeinert wurde. Als Komponenten der Intelligenz galten nunmehr individuelle Begabung und Lebensalter. Das Meßprinzip beruhte auf der Konstruktion einer Aufgabenserie, die nach Schwierigkeitsgraden geordnet den Kindern vorgelegt wurde. Mit diesem Verfahren ließ sich das durchschnittliche Niveau der Aufgabenlösung bei verschiedenen Altersstufen feststellen. Für jedes einzelne Kind sollte damit ermittelbar sein, wieweit es sein Altersniveau erreichte. Schließlich ließen sich für verschiedene 'Schwachsinnssgrade' Leistungsniveaus festsetzen,

1) "Unter den verschiedenen Methoden der Individualpsychologie beansprucht die der "mental tests" besondere Aufmerksamkeit. Sie besteht darin, daß man eine gewisse Zahl von Versuchen auswählt, welche annähernde Vorstellungen über die individuellen Differenzen für verschiedene psychische Fähigkeiten verschaffen sollen. Diese Methode kann bereits in ihrem gegenwärtigen Zustande eine gewisse praktische Rolle spielen, insbesondere für den Pädagogen und den Arzt." Binet & Henri (1896) zit. nach W. Stern (1921), S. 91.

die auf empirisch statistischem Vergleich zwischen normalen und 'schwachsinnigen' Kindern aufgebaut waren. Mehr als zwei Jahre Intelligenzrückstand galten als Kriterium für 'Schwachsinn'. Gemessen werden sollten hiermit nicht Sinnesschärfe, Gedächtnisleistung, sondern Urteilsfähigkeit und intellektuelle Anpassungsfähigkeit. "Gut urteilen, gut verstehen, gut denken, das sind die wesentlichen Bereiche der Intelligenz."¹ In den folgenden Jahren bestanden die methodischen Verbesserungen dieses Verfahrens vor allem in der Entwicklung altersspezifischer Aufgaben und der Revision und Ergänzung der Aufgabenskalen anhand der Prüfung ihrer Zuverlässigkeit und Gültigkeit.²

Gegenüber Binet & Simon nahm Stern zwei entscheidende Modifikationen vor, die allgemein übernommen wurden und damit den damaligen Stand der Systematisierung der Intelligenzmessung bezeichnen. Im Gegensatz zu Binet & Simon setzte sich die Auffassung durch, gemessene Intelligenzwerte prognostisch interpretieren zu können. Weiter wurde aus der Erfahrung, daß bei 'Schwachsinnigen' die Differenz zwischen Intelligenzalter und Lebensalter im Entwicklungsverlauf nicht konstant blieb und somit 'Schwachsinnige' verschiedenen Alters schwer vergleichbar waren, eine veränderte Berechnung der Intelligenz eingeführt: nicht als Differenz von Intelligenz- und Lebensalter, sondern als ihr Quotient. Nach entsprechender Eichung an der deutschen Population fand der Intelligenz-Test in der Hilfsschule außerordentlich große Beachtung und Verbreitung.

Diese Einbeziehung psychologischer Testdiagnostik in die Hilfsschulpädagogik ist in erster Linie Folge davon, daß der Erkenntnischarakter psychologischer Tests allgemein gesellschaftlichen Funktionsbestimmungen der Schule entgegenkommt:

-
- 1) Binet & Simon (1905), zit. nach K. J. Groffmann (1964), S. 164
 - 2) vgl. hierzu W. Stern (1921), S. 87 ff; K. J. Groffmann (1964), S. 162 ff.

Geeignete Testverfahren stellen eine wichtige Möglichkeit dar, die Ausbildungskosten als faux frais dadurch zu senken, daß sie relevante Kriterien der Zuweisung der Schüler zu bestimmten Bildungsgängen anbieten.

Mit der Abwälzung der Qualifikation des Arbeitsvermögens auf den Staat und der institutionalisierten Form dieser Prozesse im allgemeinverbindlichen Schulsystem sind grundsätzlich die Bedingungen gesetzt, unter denen der Staat als Redistributor bestimmter Teile des gesellschaftlich produzierten Wertfonds im Bildungssektor auftritt. Das Bildungssystem als unproduktiver Sektor unterliegt notwendig den Einschränkungen der sogenannten 'knappen Ressourcen', d.h. dem Zwang der Ökonomie der Bildungsaufgaben.¹ Damit ist prinzipiell die Notwendigkeit gesetzt, im allgemeinen Schulsystem und seinen Untergliederungen ökonomisch effiziente Strategien zu entwickeln, die die Übersetzung der Erziehungsziele in pädagogisches Handeln betreffen, sowie Kriterien aufzustellen, die die Zuweisung zwischen "angebotenen Bildungsgängen" und "nachgefragter Bildung" regeln. Unter beiden Aspekten der ökonomisch rentablen Produktion der Ware Arbeitskraft im Bildungssektor hat die Psychologie - neben der allgemeinen Didaktik - eine außerordentlich wichtige Funktion. Diese liegt vor allem in der Bereitstellung differenzierender Kriterien zur Beurteilung und Selektion der Schüler als rationelle Verfahren, schulische Leistungsbeurteilung zu kontrollieren und anzuleiten. In dieser Hinsicht entspricht die Anwendung von Tests im Schulbereich der allgemeinen gesellschaftlichen Instrumentalisierung der Psychologie als angewandter Wissenschaft, die "im Einrichten der Bedingungen von Verhalten nie autonom (war), sondern nur systematisch: tat sie, was man auch ohne sie schon getan hatte."^{2,3}

1) vgl. hierzu bes. F. Huiskens (1972), S. 278 ff.

2) K. J. Bruder (1973), S. 149

3) Diese Orientierung der Testpsychologie auf Kriterien erfahrungswissenschaftlicher Rationalität definiert H. Hörmann (1964), S. 12, als "Erhöhung der Sicherheit durch Beschränkung der subjektiven Freizügigkeit - das ist das Leitmotiv, unter dessen Klängen der Test die Bühne der Diagnostik betritt." Zweifellos ist die Testpsychologie in diesem Verständnis nicht aufgefordert, die gesellschaftliche Vermitteltheit ihres Gegenstands, ihres Erkenntnischarakters und ihrer Zielsetzungen in die Analyse einzubeziehen.

Für die Sonderpädagogik schien die Übernahme von Intelligenz-Tests sowohl unter dem Kriterium ökonomischer Effizienz der Auslese hervorragend geeignet, als auch zur öffentlichen Legitimation des Vorgehens der Hilfsschulpädagogik. Mit der Notwendigkeit, diejenigen Kinder schulorganisatorisch auszugliedern, deren Qualifikation zum durchschnittlichen Niveau des allgemeinen Schulsystems erhöhte, gesellschaftlich unproduktive Kosten verlangt hätte, war es erforderlich, die Interpretation von 'Schwachsinn' so zu operationalisieren, daß die Strategien der Zuweisung zu den Bildungsgängen interindividuell relativ einheitlich handhabbar waren und als Korrektiv ausschließlich subjektiver Beurteilung durch den Lehrer dienen konnten. Angesichts der geringen Durchlässigkeit des viergliedrigen Schulsystems und korrespondierend zum Selbstverständnis der Hilfsschulpädagogen lag es nahe, die Diagnose der Intelligenz zugleich als Langzeitprognose zu interpretieren.

Zugleich entsprach die Operationalisierung von Schulleistungsschwäche als individuell bedingte Intelligenzschwäche, die anhand einiger weniger individueller Detailfunktionen erhoben wurde und vermeintlich Verzerrungen des Schulversagens durch soziale Einflüsse ausschloß, der geforderten öffentlichen Legitimation schulischer Bildung und Auslese. Die Anwendung des Intelligenz-Test im Schulsystem entspricht in der Verlagerung des gesellschaftlichen Charakters der Qualifikation des Arbeitsvermögens und damit verbundener schulischer Selektion auf individuelle Eigenschaften dem scheinhaften Charakter individueller Verantwortlichkeit, den Bildung und Erziehung in ihrer Abgetrenntheit vom Bereich gesellschaftlicher Produktion tragen. Die Verkürzung des Meßergebnisses des Instruments, dessen Kriterien und Anwendungsbedingungen durch gesellschaftliche Anforderungen an das lebendige Arbeitsvermögen bestimmt sind, zu individuellen, 'natürlichen' Unterschieden, losgelöst aus ihrem sozialen Entstehungszusammenhang, legitimiert soziale Selektionsmuster der Schule als Folge nicht veränderbarer, 'natürlicher' Ungleichheiten. Erst auf dem Hintergrund dieser Überlegungen schließlich ist verständlich, daß zahlreiche

Einwände gegen die Eignung des Intelligenz-Test als Selektionskriterium, die bald nach seiner allgemein verbreiteten Anwendung vorgebracht wurden, relativ folgenlos blieben. Diese Kritik bezog sich auf Diskrepanzen zwischen Intelligenz-Testhöhe und faktischer Schulleistung der Kinder und insbesondere darauf, daß die Messung der Intelligenz, entgegen der Intention, nicht frei von der Prüfung von Umwelt- und Schulwissen sei und daß eine quantitative Bestimmung des Intelligenzquotienten keine qualitativen Aussagen auf differenzierte Lernfähigkeit zulasse.¹ Zudem ergaben empirische Untersuchungen an Hilfsschulen, daß der Intelligenz-Test in der schulischen Überweisungspraxis kaum als hinreichende Selektionskriterium erachtet wurde, da ein großer Teil der Hilfsschüler nicht 'schwachsinnig' war.²

2.2 Zur gegenwärtigen Bedeutung von Intelligenz-Test für die Sonderpädagogik

In der sonderpädagogischen Theorie war bis in die jüngste Zeit die Auffassung vorherrschend, Lernbehinderung als Synonym für Intelligenzschwäche zu verstehen. So formuliert Bleidick: "Lernbehinderung als Ursache drückt sich in der Erscheinungsweise des Schulversagens aus."³ Dabei habe als Unterscheidungskriterium zwischen Volksschule und Lernbehindertenschule zweifelsfrei der gemessene IQ zu gelten. Demgegenüber wird die folgende Analyse des in aller Regel verwandten HAWIK-Test als Selektionskriterium deutlich machen,

1) vgl. hierzu H. Kautter & W. Munz (1974), S. 292 f

2) Chotzen fand in den 20er Jahren in einer Untersuchung in Breslau, daß 44 % der Hilfsschüler nach ihrer Intelligenz nicht hilfsschulbedürftig waren; nach G. Kanter (1974), S. 143.

3) U. Bleidick, (1968), S. 462

daß sein Aussagewert für das gegenwärtige Schulsystem relativ begrenzt ist. Die im Schulsystem sich niederschlagenden gesellschaftlichen Anforderungen an die Qualifikation des Arbeitsvermögens setzen Bedingungen schulischer Lernarbeit, die nicht länger hinreichend mit dem gemessenen Intelligenz-Quotienten als Auslesekriterium bewältigt werden können, sondern sehr viel flexiblere Strukturen der Zuweisung der Schüler zu den jeweiligen Bildungsgängen erforderlich machen. Zuvor wird die methodische Analyse des HAWIK auf eine Reihe sozial-selektiver Implikationen dieses Verfahrens hinweisen. Diese methodische Kritik wird zunehmend auch von der Sonderpädagogik aufgenommen und kann als wichtiger Hinweis dafür gewertet werden, daß die Sonderpädagogik selbst gegenwärtig gesellschaftlichen Verwissenschaftlichungstendenzen unterliegt, die über den individualpsychologischen Bezugsrahmen hinausweisen und die Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Perspektiven erforderlich machen.

Ungeachtet schwerwiegender theoretischer Einwände fungiert in der gegenwärtigen schulischen Überweisungspraxis der HAWIK als bevorzugtes Entscheidungs- und Erklärungskriterium der Sonderschulbedürftigkeit. Diese wird durch "extremes Schulversagen", d.h. in der Regel durch zweimaliges Sitzenbleiben, angezeigt und durch gemessene Testintelligenz bei einem IQ von 60 bzw. 70 bis 85 bzw. 90 definiert, wobei häufig zusätzliche pädagogische und ärztliche Ergänzungsgutachten eingeholt werden.¹

Charakteristisch für die Konstruktion des HAWIK ist, daß er auf einem Konzept globaler Intelligenz aufgebaut ist, das inhaltlich eine Reihe von Faktoren zur Lebensbewältigung, insbesondere auch motivationale und emotionale Faktorengruppen wie Leistungsmotivation, Leistungsdauer etc. umfaßt.

1) Die Überweisungspraxis in den einzelnen Bundesländern der BRD ist nicht einheitlich, vgl. hierzu H. Kautter & W. Munz (1974), S. 279 ff; insbesondere sind sich Experten nicht einig über die Grenzbereiche des IQ, die als Anzeichen für Lernbehinderung gelten sollen; vgl. hierzu dies. (a.a.O.), S. 245 ff.

Wechsler definiert Intelligenz als die "zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinanderzusetzen."¹ Die Messung dieser Bestimmung von Intelligenz erfolgt beim HAWIK anhand der gewichteten Bepunktung zweier Hauptdimensionen, des 'Verbalteils' und des 'Handlungsteils', denen jeweils spezifische Untertests als Indikatoren einzelner intellektueller Fähigkeiten zugeordnet sind.²

Zur Prüfung der Bedeutung des HAWIK als Selektionsinstrument soll zunächst allgemein der Zusammenhang zwischen gemessenem IQ und Schulerfolg diskutiert werden.³ Zwar ist angesichts bestehender schulischer Lernanforderungen und Lernbedingungen sowie des Standes psychologischer Pädagogik und ihrer Testverfahren anzunehmen, daß "die Höhe der allgemeinen Intelligenz noch immer der zuverlässigste Indikator zur Voraussage des Schulerfolges ist"⁴, jedoch verbergen sich hinter diesem allgemeinen statistischen Befund Zusammenhänge, die die geforderte Unabhängigkeit des IQ von schulischen Anforderungen und damit seinen differentiellen Wert für die Beurteilung von Schulerfolg fraglich werden lassen. Zwischen Schulleistungsgraden und Intelligenzleistungen wurden besonders auch für den HAWIK enge Korrelationen nachgewiesen.⁵ Es scheint jedoch, daß diese relativ hohen Korrelationen vor allem darauf zurückgeführt werden müssen, daß bei der Bestimmung des IQ und der Schulleistung implizit sozial selektive Beurteilungskriterien angewendet werden. Als hinreichend gesichert gilt, daß allgemein ein enger Zusammenhang

1) D. Wechsler (1956), S. 13

2) vgl. zur allgemeinen Problematik des Intelligenzaufbaus vor allem J. Guthke (1972), S. 47 ff.

3) vgl. zum folgenden vor allem K. Ingenkamp (1970); L. Kemmler (1967).

4) L. Kemmler (1967), S. 12

5) vgl. zum folgenden vor allem R. Seidel (1971); K. W. Zimmermann (1969)

zwischen gemessener Intelligenz und sozioökonomischem Status besteht. Dieser Zusammenhang wurde besonders bei denjenigen Testaufgaben gefunden, die sich auf verbale Fähigkeiten und auf abstrakte Aufgaben beziehen. Für die Untertests des Handlungsteils des HAWIK ist die Korrelation zum Schulerfolg sehr viel niedriger. Kinder unterer Schichten weisen große Differenzen zwischen dem verbalen und dem nicht-verbalen IQ auf; bei Schülern aus der Mittelschicht besteht hier eine weitgehende Entsprechung in ihren Punktwerten.¹

Gleichermaßen ist erwiesen, daß Schulerfolg durch mittelschichtsspezifisches Verhalten begünstigt wird. Insbesondere das Sprachverhalten von Kindern und ihre Deutschnoten stellen ausschlaggebende Faktoren ihres Schulerfolges dar. Lehrer tendieren häufig dazu, sprachliches Verhalten mit Intelligenz gleichzusetzen.²

Zimmermann et al haben inhaltsanalytische Bestimmungen der Aussagen, Aufgaben und der als 'richtig' bewerteten Lösungen des HAWIK vorgenommen und konnten deutlich machen, daß ein großer Teil dieser Aufgaben auf Lebensbedingungen und Erfahrungen von Kindern der Mittelschichten zugeschnitten ist; der HAWIK vermittele moralische Urteile und Lösungsmöglichkeiten, die "dazu dienen, das bestehende gesellschaftliche System des Kapitalismus in Normvorstellungen und Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen zu etablieren."³

Hinsichtlich der Anwendbarkeit des HAWIK als Selektionskriterium zur Diagnose von Lernbehinderung liegen weitere gewichtige Einschränkungen in folgendem: die allgemein positive Korrelation zwischen Testintelligenz und Schulerfolg ist gerade für diejenigen Kinder mit unterdurchschnittlichen Testleistungen nicht eindeutig nachweisbar.

1) vgl. auch Bernstein (1970)

2) vgl. E. Kemmler (1967); U. Oevermann (1970)

3) K. W. Zimmermann et al (1971), S. 67.

Offensichtliche Differenzen zwischen ihrem IQ und dem Schulversagen ~~verweisen~~ gerade hier auf weitere bedingende Faktoren, die bei Kindern mit einem IQ zwischen 80 und 95 über ihren Verbleib auf der Normalschule entscheiden.¹ Faktorenanalytische Untersuchungen ergaben in diesem Zusammenhang, daß sich die HAWIK-Leistungen bei Lernbehinderten nicht insgesamt durch ein vermindertes Intelligenzniveau auszeichnen, sondern daß sie strukturelle Besonderheiten aufweisen und sich aus drei unabhängigen Faktoren zusammensetzen, die mit dem Merkmal 'Sonderschulbedürftigkeit' nicht in gleicher Höhe korrelieren. Hierzu zählen neben dem verbalen und dem Handlungsfaktor ein dritter spezieller Faktor, der sich vor allem auf den Umgang mit Zahlen, Symbolen und das Kurzzeitgedächtnis zu beziehen scheint.² Speziell die Untertests des Handlungsteils haben eine niedrigere Korrelation zum Schulerfolg als die übrigen Untertests. In neueren Ansätzen sonderpädagogischer Diagnostik wird deshalb gefordert, diese Untertests je nach ihrer Diskriminationsfähigkeit zwischen Sonder- und Normalschülern unterschiedlich zu gewichten. Damit könnten zwar Fehlerquellen, die auf Fehlentscheidungen in der Diagnose beruhen, entscheidend verringert werden, unangetastet bliebe jedoch, daß die Validierung des HAWIK an gegenwärtig üblichen schulischen Bewertungs- und Auslesekriterien vorgenommen wird. Überdies lassen diese Verbesserungsvorschläge unberücksichtigt, daß die dem HAWIK zugrunde liegende Annahme einer globalen Intelligenz, die eindimensional faßbar sei, problematisch ist und sich insbesondere auf der methodischen Ebene der Interkorrelation einzelner Tests nicht bestätigen ließ.³

1) vgl. auch E. Begemann (1970); U. Bleidick (1971 b)

2) vgl. in diesem Zusammenhang besonders die Untersuchungen von K. W. Zimmermann et al (1971), S. 45 ff.

3) vgl. hierzu R. Seidel (1971), S. 134; bes. auch J. Guthke (1972), S. 46 ff, 52 ff.

Vorliegenden Untersuchungen zufolge können Intelligenz-Tests im Vergleich zur Willkür des Lehrerurteils sicherlich die Objektivierbarkeit erfahrungswissenschaftlicher Aussagen für sich beanspruchen. Ihre Diskriminationsfähigkeit zwischen Schulversagern und erfolgreichen Schülern ist jedoch vor allem Folge ihrer Schichtgebundenheit, welche sich mit schulischen schichtspezifischen Leistungskriterien und entsprechendem Sozialverhalten überlappt.

So zeigte sich, daß 'gerechtere' nicht-verbale Tests sehr viel schlechter zwischen Hilfs- und Normalschülern¹ bzw. zwischen Schulversagern und erfolgreichen Schülern² unterscheiden. Auch bei "culture free tests", die inhaltlich auf Sprachverhalten, soziale Erfahrungen und Alltagsprobleme von Unterschichtkindern bezogen waren, ergaben sich jedoch Unterschiede in den Testwerten zwischen Kindern der sozialen Schichten, wenngleich in geringerem Ausmaß als bei den üblichen 'unrevidierten' Tests.³ Diese Unterschiede sprechen auch dafür, daß nicht kognitive Variablen, wie insbesondere Angst und Motivation, auf die Testleistung einen sehr großen Einfluß haben.⁴

Die methodische Problematik der geringen Validität von Intelligenzmessungen für die Diagnose von Schulerfolg liegt also wesentlich in der Annahme, mit der äußerlichen Gleichheit der Testsituation und der Testaufgaben für alle Probanden zugleich zu unterstellen, daß diese auch gleiche Voraussetzungen für die Testleistung mitbringen. Damit werden faktisch bestehende soziale Ungleichheiten am Entstehungsprozeß von Intelligenz nachträglich durch vermeintlich objektive Messungen legitimiert. In ihrer Vernachlässigung derjenigen Sozialisationsprozesse, in deren Verlauf sich 'Intelligenz' als spezifische Verarbeitungsform sozialer Erfahrungen in der gesellschaftlichen Form der materiellen Lebenspraxis herausbildet, entsprechen die üblichen diagnostischen Verfahren der Intelligenzmessung

1) K. J. Klauer (1966)

2) L. Kemmler (1967)

3) vgl. auch die Diskussion bei F. Hager et al (1973), S. 223 ff.

4) vgl. die Untersuchungen von S. Sarason et al (1971); V. Gärtner-Harnach (1972)

allgemeinen Vorgehensweisen der bürgerlichen Psychologie: der Zergliederung der menschlichen Persönlichkeit in individuelle Detailfunktionen und deren isolierter Messung unter gesellschaftlich gesetzten Kriterien der rationalen Einpaßbarkeit der detailmäßig zergliederten Arbeitskraft in den Produktionsprozeß. Die Operationalisierung und Messung sprachlicher Fähigkeiten entsprechend ihrem Einfluß auf Schulerfolg hat im HAWIK die Funktion, gesellschaftliche Muster der Auslese der Schüler zu den niedrigst qualifizierten Bildungsgängen rationell und vermeintlich objektiv zu regeln, jedoch um den Preis einer Reihe von Widersprüchen. So meint Probst: "Das Dilemma spiegelt sich bereits auf verbaler Ebene: man möchte unterscheiden, ohne zu diskriminieren, was aber nichts anderes bedeutet, als: man möchte diskriminieren, ohne zu diskriminieren. Der Widerspruch ergibt sich daraus, daß man ein komplexes Faktum (nämlich das Gefilz von sozialer Herkunft und Schulerfolg bzw. sprachlicher Intelligenz) für zwei völlig isolierbare Teile hält."¹

Diese Problematik stellt sich im Kontext der gesellschaftlichen Funktion des allgemeinen Schulsystems sehr viel deutlicher als Problem der mangelnden prognostischen Validität der Intelligenz-Messungen. In dieser Hinsicht wird deutlich, daß die Intelligenz-Testkonstruktion vor allem feststellenden Charakter hat und von einem statischen Konzept von Intelligenz ausgeht, das sich jedoch in der erfahrungswissenschaftlichen Prüfung im Entwicklungsprozeß des Individuums nicht hinlänglich bewahrheitet. Aufgrund dieser Vernachlässigung sozialer Bildungsbedingungen in der geistigen Ausstattung der Individuen kann die Intelligenzmessung für eine Sonderpädagogik, die sich um pädagogische Förderung der Kinder bemüht, nur begrenzte Hilfen bieten.

1) H. Probst (1973), S. 158

Zur prognostischen Validität gemessener Intelligenztestwerte liegen eine Reihe von Untersuchungen vor, in denen die Stabilität des gemessenen IQ über mehrere Jahre hin an jeweils unterschiedlichen Populationen geprüft wurde. Als wichtigste Fakten ergaben sich:¹

1. Die Häufigkeit der Intelligenzminderung variiert statistisch gesichert in einzelnen Altersgruppen; diese Variation bildet einen sogenannten Schwachsinnsgipfel, nämlich einen Abstieg des Intelligenzquotienten im Kindes- und Jugendalter und einen Wiederanstieg im Erwachsenenalter.
2. Längsschnittuntersuchungen im Entwicklungsverlauf deuten in die gleiche Richtung: bei Intelligenzminderung vergrößert sich der relative Abstand zur Norm des Intelligenzquotienten (bezogen auf das Lebensalter) bis zum Jugendalter, verringert sich jedoch im Verlauf des Erwachsenenalters. Dieser Trend scheint bei leichter intellektueller Behinderung deutlicher aufzutreten als bei schweren Behinderungsformen. In jedem Fall spricht er jedoch gegen Annahmen einer gleichmäßig hinter der Norm zurückbleibenden Intelligenzentwicklung.
3. Die Tatsache schließlich, daß gemessene Intelligenzwerte nur Aussagen über den momentanen intellektuellen Status zulassen und nur begrenzt für prognostische Diagnosen verwendet werden können, wird deutlich an Untersuchungen, die die Abhängigkeit der Intelligenzentwicklung von sozialen Lebensumständen nachgewiesen haben. Hierbei wurde unter anderem festgestellt,
 - daß unter entsprechender Anregung die Intelligenzentwicklung rascher als nach dem Lebensalter zu erwarten ansteigen kann;

1) vgl. zum folgenden ausführlicher bei H.-D. Rösler (1970); vgl. auch H.-D. Schmidt (1972), S. 273 ff.

- daß Testleistungsunterschiede (gemessen nach Intelligenz- und Entwicklungsquotienten) bei Kindern aus unterschiedlichem sozialen Milieu mit zunehmendem Alter sich vergrößern;
 - daß in der Geschwisterreihe der Intelligenzquotient bei Kindern aus privilegiertem sozialen Milieu annähernd übereinstimmt, während in depravierten Lebensverhältnissen bei Vorschulkindern ein höherer Intelligenzquotient gemessen wurde als bei ihren schulpflichtigen Geschwistern;¹
 - daß bloße Unterrichtung in Hilfsschulen gegenüber einem Verbleib in der Normalschule noch keine intelligenzmäßigen Verbesserungen bringt, jedoch mit gezielten sonderpädagogischen Förderungsprogrammen bei Hilfsschülern ein Ansteigen ihres Intelligenzquotienten erzielt werden konnte.
4. Es scheint, daß die Standardisierungsverfahren, die der Konstruktion der Intelligenztests zugrundegelegt werden, in der Regel von einem im Mittel mit wachsendem Lebensalter ansteigenden Intelligenzquotienten ausgehen. Unberücksichtigt bleibt damit, daß die Lernbedingungen, also die Forderungen und Förderungen der geistigen Entwicklung, außerordentlich stark umweltdeterminiert sind. Dies gilt sowohl für den familialen als auch insbesondere den schulischen, sozial selektiven Einfluß. Die sogenannte intellektuelle Verarmung von Kindern der Unterschicht vergrößert sich mit zunehmendem Alter; zwischen dem ersten und dem fünften Schuljahr nimmt der im Test gemessene Leistungsabstand zwischen Kindern der Mittelschicht und der Unterschicht erheblich zu. Dieses sogenannte kumulative Defizit wurde vor allem an der Messung des Sprachverhalten und der verbalen Intelligenz der Kinder festgestellt.²

1) vgl. zu diesen Untersuchungen ausführlich H.-D. Rösler (1970), S. 47 ff.

2) vgl. hierzu bes. M. Deutsch (1965)

Rösler faßt Einwände gegenüber einer statischen Interpretation der durch Intelligenztest operationalisierten Lernbehinderung zusammen: "Als Konsequenz (...) ergibt sich also die Notwendigkeit, das Konzept eines konstanten, in jedem Fall irreversiblen Intelligenzdefektes aufzugeben zugunsten einer prognose-neutralen Intelligenzminderung bestimmten Grades unterschiedlicher Ätiologie. Diese Definition ist rein phänomenologisch zu verstehen. (...) Es handelt sich also nicht um ein konstantes Defizit, sondern um einen Entwicklungsrückstand, der sich abhängig von seinen früheren Ursachen und späteren Bedingungen bis ins Erwachsenenalter hinein verändern kann."¹

Unter den zahlreichen gegenwärtigen Forschungsansätzen, die sich mit der Messung und Beeinflussbarkeit der intellektuellen Entwicklung von Kindern befassen, scheinen für spezifisch sonderpädagogische Problemstellungen vor allem diejenigen Ansätze sehr interessant, die sich nicht auf die Manifestation von Intelligenz beschränken, sondern die Qualität der psychischen Funktionen einbeziehen, die Lernen ermöglichen.² In diesem Zusammenhang werden Lern-Tests konstruiert, die Intelligenz als Resultat eines provozierten Lernprozesses unter experimentell kontrollierten Lernbedingungen bei pädagogischer Anleitung und gezieltem Training messen. Besonders wichtig scheinen die Forschungen von Guthke, der systematisch Lerntests entwickelte, die aus drei Elementen bestehen, dem Prätest, der Pädagogisierungsphase und dem Posttest.³ Dabei repräsentiert der Posttest eher als der Prätest die individuell unterschiedliche Lernfähigkeit und scheint stabiler und valider zu sein als herkömmliche

1) H.-D. Rösler (1970), S. 52

2) vgl. bes. hierzu J. Guthke (1972), S. 35 ff; vgl. auch die Untersuchungen von E. Kleper, der die Messung der Lernfähigkeit an die detaillierte Erforschung der individuellen 'Lernbasis' bindet: "Der jeweilige Standort eines Individuums in seiner persönlichen Lerngeschichte, das Produkt seiner verarbeiteten Lernerfahrungen, ist seine Lernbasis, von der ausgehend neue Lernziele angesteuert werden können und von deren Beschaffenheit die jeweilige Ausnützung der Lerninformation, welche die Umwelt anbietet, abhängt." (1973), S. 19

3) vgl. J. Guthke (1972), bes. S. 96 ff.

Intelligenz-Tests. Lerngewinne zwischen Prä- und Post-Test variieren nach Guthke unabhängig vom Prätestniveau, Prätests erweisen sich als relativ unzuverlässige Prediktoren für Ergebnisse des Posttests. Die Ergebnisse dieser Lerntests korrelieren zudem höher mit Tests, die die Produktivität messen, als einmalige Intelligenz-Tests.¹

Die Tatsache, daß derartige Forschungsergebnisse als Kritik an der prognostischen Validität des Intelligenztest in der schulischen Überweisungspraxis und in weiten Teilen der sonderpädagogischen Theorie keine Berücksichtigung finden, macht die gesellschaftliche Bestimmtheit der Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik als Teil und theoretischer Ausdruck des gegenwärtigen Schulsystems deutlich. Die Funktion des Intelligenz-Test ist bestimmt durch die gesellschaftliche Funktion des allgemeinbildenden Schulsystems und die Notwendigkeit, die Bildungsproduktion auf historisch gefordertem Qualifikationsniveau zu verbilligen und zu effektivieren. Als Maß der Effizienz der Herstellung erwünschter Qualifikationen, d.h. als Kriterium für Schullaufbahnentscheidungen, hat der Intelligenz-Test unter der Voraussetzung gegenwärtiger schulischer Leistungsstandards relativ hohe prognostische Validität. Insofern kann er als unverzichtbarer Bestandteil der Sonderpädagogik gelten. Die statische Sicht des Intelligenz-Test steht offensichtlich neueren Forschungen individuellen Lernvermögens entgegen, entspricht jedoch faktisch unflexiblen Mustern schulischer Auslese und der gegenwärtigen starren Abtrennung des Sonderschulsystems.

Unsere These, daß die Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik Teil und Ausdruck ihrer gesellschaftlichen Anwendungsbedingungen ist, wurde anhand der historischen Einführung des Intelligenztest dargestellt und kann auf dem Hintergrund der Kritik an der Validität des Intelligenz-Test weitergeführt werden. Die Erkenntnis der geringen Validität des Intelligenz-Test zur Diagnose individueller Lernfähigkeit

1) vgl. ders. (a.a.O.), bes. S. 215 ff.

steht eindeutig im Widerspruch zum Selbstverständnis der Sonderpädagogik. Ihre Verwissenschaftlichung und konsequente Öffnung gegenüber den Erfahrungswissenschaften ist damit offensichtlich daran gebunden, daß sich die Sonderpädagogik den Sozialwissenschaften zuwendet. Denn zunächst zeigt die Analyse ihres Gegenstandsbereichs, der Lernfähigkeit der Hilfsschüler, daß Intelligenz nicht unabhängig von menschlicher Lern- und Arbeitstätigkeit ist. Damit wird es jedoch unabweisbar, die gesellschaftliche Bestimmtheit des Verhältnisses Sonderschule - allgemeinbildende Schule zu reflektieren, um die gesellschaftlichen Determinanten der Lernfähigkeit zu erkennen, die Hilfsschülern zugemessen wird.

Für den weiteren Gang unserer Analyse der Bedingungen und Grenzen der Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik ist damit notwendig, die gegenwärtige Beziehung zwischen Sonderschule und allgemeinbildendem Schulsystem als diejenigen institutionellen Vorentscheidungen zu analysieren, die grundlegende Bedingungen und Schranken der Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik darstellen.

3. Planung und Reform im Sonderschulbereich

Mit der Einführung des allgemeinverbindlichen Schulsystems und der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen war für die sich entfaltenden erziehungswissenschaftlichen Theorien prinzipiell die Notwendigkeit verbunden, auf allgemeiner Grundlage individuelle Bildungsvoraussetzungen wissenschaftlich zu analysieren. Damit war es auch notwendig, diejenigen Kinder zu betrachten, die nur um den Preis erhöhter Bildungsaufwendungen zum durchschnittlichen Niveau der Qualifikationsstruktur des Gesamtarbeiters ausgebildet werden konnten. Die Begründung der Aussonderung dieser Kinder, mit dem Argument ihrer individuellen Behinderung im Lernen, blieb solange fast unwidersprochen, wie die

Ergebnisse schulischer Bildungsprozesse sich den gesellschaftlich geforderten Anwendungsbedingungen des Arbeitsvermögens ohne größere Reibung einfügten. Auch die nicht übersehbare Tatsache, daß Lernbehinderte überwiegend aus sozial depraviertem Milieu stammen, wurde als Berechtigung schulischer Auslese gewertet. Mit der Annahme nämlich, daß gesellschaftliche Schichtung bereits Ergebnis historischer Auslese und Bewährung gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen sei, ließ sich auch die Legitimation sozialer Auslese in der Schule verbinden.¹ Der gesellschaftliche Charakter schulischer Auslese blieb damit notwendig unbegriffen.

Wesentliche theoretische Neubestimmungen schulischer Lernprozesse gingen historisch stets einher mit gesellschaftlichen Anstößen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems. Mit der 'Bildungskrise' der 60er Jahre ist der gesellschaftliche Charakter schulischen Lernens zunächst vor allem als Notwendigkeit staatlicher Bildungsreform sichtbar geworden, die mit strukturellen Veränderungen und einigen unkoordinierten Schulversuchen begann. Die vorläufigen Befunde aus den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen ergriffen das Bildungssystem zunächst auf seinem allgemein-durchschnittlichen Niveau und beeinflussten die herrschende Erziehungstheorie als theoretischen Ausdruck unzureichender Bildungsprozesse. Deren Erkenntnis, daß Begabung Ergebnis sozialer Erfahrungen ist und pädagogisch gefördert werden kann, ist also Folge und Voraussetzung der gesellschaftlichen Notwendigkeit, das Schulsystem und seine Untergliederungen flexibler und durchlässiger zu gestalten. Kennzeichnend für unsere Fragestellung ist, daß die seinerzeitigen detaillierten Vorschläge zur Umgestaltung des Bildungswesens im 'Strukturplan'² den Sonderschulbereich vollständig ausklammern. Möglicherweise stellt die Sonderschule, als Auffangbecken mißlungener Bildungsprozesse des allgemeinen Schulsystems, gerade in dieser Reformphase einen unverzichtbaren Bestandteil außerhalb der bildungspolitischen Teilréformen dar.

1) vgl. G. Petrat (1968)

2) vgl. Deutscher Bildungsrat (1970)

Als untergeordnetem Zweig ist für die Sonderpädagogik jedenfalls spezifisch, daß sie von diesen allgemeinen Tendenzen einer Verwissenschaftlichung erst allmählich erfaßt wird. Die spezifischen Verdrehungen und idealistischen Annahmen, mit denen die Sonderpädagogen stets ihren gesellschaftlichen Erziehungsauftrag interpretiert haben, zeigen sich auch gegenwärtig ungeachtet ihrer allmählichen Hinwendung zu gesellschaftstheoretischen Erkenntnissen.

In der folgenden Darstellung werden diese Zusammenhänge unter spezifischen Gesichtspunkten diskutiert:

- zunächst als Bestandsaufnahme gegenwärtiger schulischer Auslesepraxis. Dabei wird auch deutlich werden, daß eine Reihe von Versuchen, Lernbehinderung in seinen Ausmaßen empirisch zu erfassen, deshalb so außerordentlich ungenau und widersprüchlich sind, weil sich die gesellschaftlichen Determinanten von Lernbehinderung nicht ohne weiteres auf der Ebene individueller Persönlichkeitsmerkmale auffinden lassen.¹
- Die Leitfragestellung des gesamten vorliegenden Kapitels, nämlich die Frage nach gesellschaftlichen Voraussetzungen sonderpädagogischer Theoriebildung, wird in den folgenden beiden Abschnitten² wiederaufgenommen. Gefragt wird insbesondere nach Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Sonderpädagogik im abgetrennten Schulsystem und danach, welche gesellschaftlich-ökonomischen Grundlagen für eine theoretische Integration von Sonderpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft vorliegen.

1) vgl. hierzu Abschn. 3.1

2) vgl. 3.2 und 3.3

- Mit diesen Überlegungen soll versucht werden, neuere Planungstendenzen im Sonderschulbereich in ihren pädagogischen Implikationen einzuschätzen. Denn diese Tendenzen spiegeln nicht nur wesentliche Positionen zum Problem Lernbehinderung, sondern lassen auch wichtige Rückschlüsse darüber zu, welche allgemeine Bedeutung Lernschwierigkeiten von Schulkindern eingeräumt wird, bzw. welche konkrete Füllung die propagierte 'Chancengleichheit' in diesem Bereich erfährt.¹

3.1 Zur Praxis der Sonderschule - Materialien und Probleme

3.1.1 Zur Selektion von Sonderschülern

Prüft man zur Einschätzung schulischer Überweisungspraxis zunächst die deskriptiven Befunde über das Intelligenz-Niveau von Sonderschülern, so zeigen sich außerordentlich weitreichende Überlappungen zu den übrigen Schülern.² Im Durchschnitt schwankt der Gesamt-IQ bei Sonderschülern zwischen 71,5 und 81,85; in der Regel ist ihr Verbal-IQ (bis zu 5,2 IQ-Einheiten) niedriger als ihr Handlungs-IQ. Im Vergleich zu Schülern am allgemeinbildenden Schulsystem haben Lernbehinderte zwar einen signifikant niedrigeren IQ-Mittelwert, in der Verteilung der Intelligenz-Quotienten bei der gesamten Schülerpopulation bestehen jedoch zwischen beiden Gruppen beträchtliche Überlagerungen. Bis zu ein Drittel aller Sonderschüler hat einen höheren IQ als das offizielle Selektions-Standardmaß. Und umgekehrt erreichen 19 % bzw. 33 % der Volksschüler nicht den unteren IQ-Wert ihrer Volksschulbefähigung.³ In einzelnen Untersuchungen wurde zwischen dem IQ des "intelligentesten" Sonderschülers

1) vgl. Abschn. 3.4 und 3.5

2) vgl. zum folgenden vor allem K.W.Zimmermann et al (1971; vgl. ebenso E. Begemann (1970); E. Schmalohr (1962)

3) vgl. hierzu im einzelnen K.W.Zimmermann et al (1971), S.55 vgl. auch H. Probst (1973)

und des "am wenigsten intelligenten" Volksschülers eine Differenz von 29 bzw. 35 IQ-Einheiten zugunsten des Sonderschülers festgestellt.¹

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse und den Differenzen ihrer Aussagen muß vor allem berücksichtigt werden, daß sie sich auf unterschiedliche Stichproben (Größe des sample, Alter der Kinder) beziehen und daß die Gesamtpopulation von Lernbehinderten hauptsächlich durch den Stand des Ausbaus des Sonderschulwesens zum Zeitpunkt der Erhebung bestimmt ist. Offensichtlich wird jedoch mit diesen Ergebnissen, daß eine kausale Interpretation, die Lernbehinderung ausschließlich auf intellektuelle Lernschwächen zurückführt, nicht hinreichend ist. Intelligenzquotienten haben augenscheinlich in der Überweisungspraxis häufig nicht die Funktion, die ihnen theoretisch zugesprochen wird. Die Gemeinsamkeiten Lernbehinderter bestehen vielmehr augenscheinlich darin, daß sie innerhalb schulischer Lernbedingungen als extreme Schulversager auffällig wurden. Als Produkt der jeweiligen Schulform, Schulorganisation und der Qualifikationsanforderungen, die gesellschaftlich vermittelt über die Schule an die Schüler gestellt werden, variieren die empirischen Erscheinungsformen von Lernbehinderung.

Bislang liegen zur Frage schulspezifischer Einflußfaktoren, die als Selektionskriterien zukünftiger Lernbehinderter wirksam werden, nur wenige ausgewählte Erhebungen vor. Sanders mit Bedauern konstatierte Feststellung, "daß dieses Forschungsfeld im wesentlichen mit einzelnen Examensarbeiten vorangetrieben wird"² kennzeichnet zugleich die methodologische Anlage eines großen Teils dieser Untersuchungen. In der Regel betreffen sie eine ausgewählte, nicht überregional repräsentative Gruppe von Sonderschülern, bei denen Teilerhebungen hinsichtlich sozialer Herkunft, Intelligenz, Schulnoten oder

1) vgl. zu diesen Untersuchungen von Priester (1958) und E. Schmalohr (1965) bes. K.W.Zimmermann et al (1971)

2) K. Sander (1973), S. 96

ausgewählter sozialpsychologischer Variablen vorgenommen wurden. Unter diesen methodischen Vorbehalten läßt sich zur Schulkarriere von Lernbehinderten feststellen: Hilfsschüler sind keinesfalls "totale Schulversager". Sie haben im Durchschnitt ein Drittel ihrer Schulzeit auf der Normalschule verbracht.¹ Lernbehinderte lassen sich auch nicht anhand üblicher Schulreifetests prognostizieren. Zwar wurden 45 % der Sonderschüler bereits zu Schulbeginn als schulunreif zurückgestellt, aber von allen als schul-unreif eingestuften Schülern hat knapp die Hälfte später die Grundschule ohne Sitzenbleiben durchlaufen.²

Bekanntermaßen gilt als Kriterium für Lernbehinderung zweimaliges Sitzenbleiben der Kinder, dessen Bedeutung durch pädagogisch-diagnostische Beurteilungen und ein schulärztliches Gutachten erhärtet wird.³ Faktisch variiert das Gewicht, das diesen Selektionskriterien beigemessen wird, mit dem Alter der Kinder. Bei jüngeren Lernbehinderten wurden niedrigere IQ-Werte gemessen als bei den älteren.⁴ Lernbehinderte sind auch nicht allgemein 'dümmer' als der Durchschnitt der gleichaltrigen Normalschüler, sondern haben spezifische Leistungsschwächen. Sie scheitern überwiegend am Deutschunterricht (Lesen, Rechtschreibung, Schönschreiben), bei 4 % galt "ausschließlich", bei weiteren 16 % "vornehmlich" Versagen im Rechnen als Anlaß ihrer Überweisung.

1) In zwei Erhebungen schwankt der Anteil der Sonderschüler, die zunächst die dritte oder eine höhere Klasse der Volksschule besucht haben, zwischen knapp 25 % und knapp 50 %, 10 % - 20 % aller Sonderschüler haben vor ihrer Aussonderung mindestens die Grundschule durchlaufen; hierzu vgl. Gehrecke (1958) und Stranz (1966) nach E. Begemann (1970), S. 74 f. Die großen zahlenmäßigen Differenzen zwischen einzelnen Untersuchungen sind häufig auch darauf zurückzuführen, daß sie im Zeitraum starker Expansion des Sonderschulwesens, also zwischen dem Ende der 50er und der 60er Jahre durchgeführt wurden.

2) vgl. E. Begemann (1970), S. 45

3) vgl. zu der Begutachtung vor allem U.Bleidick (1970).

4) vgl. hierzu G.Schmalohr (1971) nach K.W.Zimmermann et al (1971), S. 22 f; man kann annehmen, daß Lehrer bei jüngeren Kindern toleranter gegenüber deren Verhaltensauffälligkeit sind und daß sie diese eher als die Älteren ausschließlich nach Leistungsgesichtspunkten selektieren.

Ungefähr 20 - 30 % werden aufgrund eines generellen Leistungs-
rückstandes auf die Sonderschule überwiesen.¹ Allerdings ist
der Anteil von Legasthenikern, die fälschlich als intellek-
tuell Behinderte ausgesandert werden, als sehr hoch einzu-
schätzen.² Schulversagen und Schulerfolg sind wesentlich auch
von den impliziten Erwartungshaltungen des Lehrers über gute
und schlechte Schüler bestimmt, von seiner Begutachtung der
Arbeitshaltung und des Charakters des Schülers. Diese bekann-
ten Befunde³ sind auch an den vermeintlich vorwiegend intel-
lektuell Behinderten bestätigt worden. Bei Lernbehinderten
werden sehr häufig 'erzieherische Auffälligkeiten' vermerkt,⁴
und nur bei sehr wenigen von ihnen fand sich nach Müller⁵
eine "unkomplizierte unterdurchschnittliche Begabungsaus-
stattung."⁶

Bei der Selektion der Schüler geben Verhaltensauffälligkeiten
oft den Ausschlag. Bei testgleicher Intelligenz- und Schul-
leistung der Kinder werden auffällige eindeutig schlechter
als die angepaßten bewertet. Unter den Lernbehinderten mit
relativ hohem IQ ist der Anteil der 'Erziehungsschwierigen'
besonders hoch.⁷ Diese mehrfache Verschränktheit von Lern-
schwierigkeiten, die sich in der Schule als Verhaltensauf-
fälligkeiten manifestieren können, und unangepaßt-auffälligen
Verhaltensformen, die vom Lehrer als Leistungsversagen beur-
teilt werden, macht es außerordentlich schwer, Schulversagen

1) vgl. E. Begemann (1970), 75 und passim

2) P. Müller (1972) fand in einer allerdings nicht repräsen-
tativen Untersuchung, daß die Hälfte der Lernbehinderten
mit einem IQ über 80 Legastheniker war.

3) vgl. L. Kemmler (1967); ebenso R. Rosenthal u. L. Jacobson
(1971)

4) vgl. U. Bleidick (1964) nach E. Begemann (1970)

5) vgl. P. Müller (1972), 87

6) Für die Gymnasialempfehlung von Lehrern hat G. Steinkamp
(1967) ähnlich nachgewiesen, daß hierbei die Leistung der
Schüler gegenüber ihrer 'Arbeitshaltung' und ihren 'cha-
rakterlichen Eigenschaften' nur bedingt ausschlaggebend
ist.

ohne weiteres auf intellektuelle Probleme zurückzuführen.¹ Geschlechtsspezifische Analysen bestätigen, daß sich Lehrer bei der Überweisung der Schüler implizit an sozialen Verhaltensweisen orientieren. Unter den Sonderschülern sind, vermutlich aufgrund eines sozial häufig auffälligeren, direkt aggressiven Verhaltens, Jungen zu einem überproportionalen Anteil vertreten; erwartungswidrig sind nur ca. 40 % der Sonderschüler Mädchen.² In den oberen IQ-Bereichen (über 80) sind Jungen überrepräsentiert, in den unteren IQ-Bereichen sind die Geschlechter annähernd gleichverteilt.³ Im Durchschnitt liegt der Gesamt-IQ bei männlichen Sonderschülern bei 82, bei weiblichen bei 77 Punkten.⁴ Auch bei gesonderter Auswertung der Untertests liegt die Testleistung von Mädchen durchschnittlich unter derjenigen der Jungen.⁵

Zinnecker hat sich eingehend mit diesen Zusammenhängen befaßt und meint, daß Lehrer höhere Schulleistungen von Mädchen mit produzieren, wobei allerdings die Möglichkeit dieser Kompensation intellektueller Lernschwächen durch angepaßtes Verhalten nicht für Mädchen mit sehr niedrigem IQ zutreffe.⁶ Man kann davon ausgehen, daß diese sich wechselseitig stabilisierenden Syndrome von Wertschätzung des 'weiblichen Sozialcharakters' (nicht-kognitive Verhaltensweisen wie Steifigkeit in der Arbeitshaltung, Anpassungsbereitschaft, personenorientierte Lernhaltungen) durch die Schule und Wertschätzung

-
- 1) Zwar wird offiziell zwischen 'Lernbehinderung' auf der einen und 'Verhaltensstörung' auf der anderen Seite als Ursachen für Schulversagen unterschieden, aber diese Trennung entspricht in ihrer gegenwärtigen Handhabung allerhöchstens schulpraktischen Anforderungen. Sie ist weder diagnostisch-klassifikatorisch eindeutig begründet, noch durch eine umfassende ätiologische Theorie dieser Probleme abgesichert. Vgl. hierzu vor allem G.Bittner et al (1971)
 - 2) vgl. Bericht der Bundesregierung 1970; vgl. hierzu auch E.Pinkert (1972), 52 ff.
 - 3) vgl. P. Müller (1972), 78 f.
 - 4) vgl. K.W.Zimmermann et al (1971), S. 20
 - 5) vgl. K.W.Zimmermann et al (1971); L.Kemmler (1967), S.84 ff schätzt, daß bei minderbegabten (IQ unter 80) Volksschülern ca. 27 % der Mädchen und nur 6 % der Jungen voraussichtlich nicht sitzenbleiben.
 - 6) vgl. J.Zinnecker (1972), bes. 124 ff.

der Schule durch die Schülerinnen (zumindest in den ersten Jahren größere Schulfreundschaft bei Jungen), sich vor allem bei mittlerer und unterdurchschnittlicher Intelligenz zum Nachteil von Jungen auswirkt.¹ Diese Unterbewertung der kognitiven Fähigkeiten von leistungsschwachen Jungen beruht auf wechselseitigen Verstärkungsprozessen. Lehrer stufen einen schlechten Schüler durchweg negativer ein als eine schlechte Schülerin², und Schüler reagieren geschlechtsspezifisch unterschiedlich auf Mißerfolg; Jungen neigen eher zu direkter Aggression und Verweigerung, Mädchen eher zu masochistischen Rückzugs- und Vermeidungshaltungen. Zinneckers Charakterisierung des Lehrers als "agent provocateur", der die Schülerrolle "nicht erzeugt, sondern verwertet, der geschlechtsspezifische Disposition seiner Schüler durch eigene Verhaltenserwartungen und Einstellungsmuster stabilisiert, und der zu diesem Verwertungshandeln durch die Bedingungen seines Unterrichtsfelds Schule gezwungen wird³, bestätigt zwei Schlüsselfolgerungen:

- entgegen dem offiziellen Egalitätsprinzip, dem die Institution Schule verpflichtet ist, werden geschlechtsspezifische Unterschiede in der Schule verstärkt und zudem ungleich bewertet,
- entgegen dem vorherrschenden Anspruch des allgemeinbildenden Schulsystems, nach Maßstäben objektiver Leistungsbeurteilung und Leistungsförderung zu verfahren, richtet sich die Beurteilung des Lehrers, die ja zum Selektionsprozeß der Schüler entscheidend beiträgt, wesentlich nach normativen Verhaltenserwartungen, Filtern sozialer Vorentscheidungen und persönlichen Bewertungen.

1) vgl. hierzu im einzelnen J.Zinnecker (1972)

2) vgl. E.Höhn (1967), S. 96 ff

3) J. Zinnecker (1972), S. 144

Diese müßten allerdings selbst noch im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Funktion der Lehrertätigkeit, seiner Wahrnehmung und psychischen Verarbeitung der Widersprüche seines Erziehungsauftrages erst erklärt werden.

Die gesellschaftliche Bestimmtheit dieser schulischen Desintegrationsprozesse wird besonders offensichtlich, wenn man die entscheidende Gemeinsamkeit aller Lernbehinderten gegenüber dem überwiegenden Teil altersgleicher Schüler an allgemeinbildenden Schulen betrachtet: Lernbehinderte stammen zu 80 - 90 % aus "sozio-kulturell benachteiligtem Milieu"¹, 10 % der Lernbehinderten kommen aus Angestellten bzw. Beamtenfamilien gegenüber 25 - 30 % der altersgleichen Hauptschüler. Maximal 1 - 2 % der Lernbehinderten im Vergleich zu 1 - 5 % der Hauptschüler haben Väter, die als leitende Angestellte, Beamte bzw. Akademiker arbeiten.²

Klein stellte fest, daß 42 % der Eltern von Lernbehinderten im Vergleich zu 24 % bei altersgleichen Hauptschülern angelernte und ungelernte Arbeiter sind.³ Bekanntermaßen sind Ergebnisse verschiedener Untersuchungen in diesem Zusammenhang häufig deswegen schwer vergleichbar, weil die statistischen Kriterien der Zuordnung zwischen Beruf und schichtenspezifischen Berufspositionen nicht einheitlich gehandhabt werden. Kleins Untersuchung ist relativ differenziert, hat jedoch, wie viele ähnliche das Problem, daß Sonderschüler in ihrer sozialen Herkunft mit Hauptschülern verglichen werden, also einer Schülerpopulation, die ebenfalls bereits Produkt sozialer Auslese ist.

Weitere Ergebnisse veranschaulichen diese sozialen Selektionsprozesse: Lernbehinderte kommen aus kinderreichen Familien, bei denen die Mütter vergleichsweise häufiger berufstätig sind.⁴

1) E. Begemann (1970), S. 10, 17 und passim

2) vgl. hierzu die eingehende Darstellung entsprechender Untersuchungen bei E. Begemann (1970). In Berlin hatten 1966 64 % der Lernbehinderten Arbeitereltern gegenüber 49 % bei Hauptschülern und 39 % bei Schülern aller allgemeinbildenden Schulen; vgl. U. Preuss-Lausitz (1970), S. 37.

3) vgl. G. Klein (1973 a)

4) vgl. G. Klein (1973 a)

Sie stammen häufiger aus unvollständigen Familien, sind häufiger als altersgleiche Hauptschüler in Heimen untergebracht. In Obdachlosensiedlungen und Sanierungsgebieten ist ihr Anteil extrem hoch.¹

Probst hat angesichts dieser Befunde entscheidungstheoretische Überlegungen über die Frage vorgelegt, wieweit eine zusätzlich zum Lehrerurteil erfolgende Verwendung des HAWIK mögliche Fehlurteile bei der Selektion reduzieren kann und zur Kostensenkung der Diagnose beiträgt. Er stellt fest, daß in der Praxis der Sonderschulüberweisung der Lehrervorschlag bereits sehr determinierend ist, und daß bezweifelt werden kann, "daß die Verwendung des HAWIK ... eine so wesentliche Reduktion der Fehlurteile bewirkt, daß ... ein Nutzenzuwachs entsteht."² Unter ökonomischen Gesichtspunkten meint er, sind Intelligenztests zudem unrentabler als eine Selektion, die sich allein an Kriterien der sozialen Herkunft der Kinder orientieren würde. Indikatoren zur sozialen Herkunft, die sich auf Fragen zu Wohnverhältnissen, Qualifikation und Arbeit, Finanzielles, Konsum, Familienstruktur und soziale Beziehungen bezogen, ergaben in dieser Analyse eine sehr viel höhere Korrelation zur Schulzugehörigkeit der Kinder als Intelligenz-Test-Werte und erwiesen sich als wesentlich kostensparende Verfahrensweisen.³ Der Einsatz von Tests dient nach Probst vor allem normativen Zielen: der vermeintlichen Legitimation der Überweisung als wissenschaftlich fundierte Entscheidung, um damit soziale Konflikte zwischen Schule und betroffenen Eltern und Schülern zu vermeiden.

1) vgl. E.Begemann (1970), S. 70 ff; H.Hess und A.Mechler fanden in einer neueren Sozialstudie von Ghettobewohnern daß 40 % der Kinder in Sonderschulen unterrichtet wurden und weitere 36 % bereits einmal in der Volksschule sitzengeblieben waren (1973), S. 90 ff

2) G. Probst (1973), S. 129

3) vgl. G. Probst (1973) Tab. 1, S. 140

3.1.2 Zur Verbreitung von Lernbehinderung

Lernbehinderung gilt heute, ähnlich wie zu Gründungszeiten der Hilfsschulen, als Defekt der Lernfähigkeit, der an einem prinzipiell als individuell verstandenen Schicksal der Kinder festgemacht wird. In den neuesten Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates wird hierzu festgestellt: "Als lernbehindert im Schulalter gelten Kinder und Jugendliche, die infolge mangelhafter Entwicklung oder einer Schädigung des zentralen Nervensystems oder soziokultureller Deprivation bei erheblich verminderten Intelligenzleistungen vornehmlich in ihren schulischen Lernleistungen soweit beeinträchtigt sind, daß die Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten nicht in altersentsprechender Weise gelingt."¹

Die zahlenmäßigen Angaben über die Verbreitung dieser Beeinträchtigung der Lernfähigkeit streuen relativ breit, sicherlich auch deshalb, weil weder die Indikatoren noch die sozialstatistischen Erhebungsverfahren für Lernbehinderung einheitlich sind.

Zwei Zugangswege lassen sich zunächst methodisch unterscheiden:

Bestimmung von Lernbehinderung

- durch statistische Auswertung der ausgelesenen Schulversager
- durch empirische Erhebung an unausgelesenen Volksschülern, wobei in unterschiedlicher Weise medizinisch-psychologische oder soziologische Kriterien als Indikatoren für Lernbehinderung oder im weiteren Sinne Lernschwierigkeiten gelten.

1) Deutscher Bildungsrat (1974), S. 38

- (a) Bei ca. 25 - 30 % Sitzenbleibern¹ ist der Anteil der als lernbehindert Ausgesonderten in amtlichen Statistiken nur ungenau ausgewiesen. Ca. 5 - 6 % aller Schüler in Städten sind lernbehindert, auf dem Land ist die Quote niedriger.² Bei großen regionalen und lokalen Differenzen in den Kriterien der Überweisung und bei einem kommunal unterschiedlich ausgebauten Sonderschulsystem rechnen Schulstatistiker mit ca. 4 % Lernbehinderten, für die geplant und investiert werden soll.³ Die Zahl der Sonderschüler nimmt zu.⁴ Von allen Sonderschülern überwiegen mit 80 % bei weitem die Lernbehinderten.⁵

Seit den letzten zwanzig Jahren hatten die Sonderschulen eine rapide ansteigende Zahl von "schulunfähigen" Kindern aufzunehmen: Zwischen 1950 und 1967 stieg bei abnehmender Zahl der Schüler an Volksschulen die Zahl der Sonderschüler in der BRD von 98 Ts. auf 228 Ts., d.h. um 133 %. Allein zwischen 1961 und 1967 stieg die Schülerzahl an Sonderschulen um 59 %, wobei sich diese Werte im wesentlichen auf Lernbehinderte beziehen.⁶

- (b) Über das faktische Ausmaß von Lernbehinderung unter Schulkindern sind sich die Experten jedoch keineswegs einig. Sander hat amtliche Statistiken, Expertenschätzungen und Planzahlen regionaler Vereinigungen zusammengestellt und kommt zum Ergebnis von 4 % als "Modalwert" bei einer Streuung der Angaben zwischen 1 % und 12 %.⁷ Diese geringe Zuverlässigkeit der Daten

1) vgl. G.Kanter (1974), S. 196 f

2) vgl. A.Sander (1973), S. 16 f

3) vgl. KMK (1972), S. 8; vgl. ebenso A.Sander (1973), S. 16 ff, 89 f.

4) 1967 befanden sich nach dem Bildungsbericht der Bundesregierung (1970), S. 46, 231 900 Kinder in Sonderschulen; 1969 gab es bereits 290 846 Sonderschüler, von denen 243 771 Lernbehinderte waren (vgl. Zwischenbericht (1971), Bd. II, S. 41

5) vgl. A.Sander (1973). Diesem Wert entspricht Berlin mit 75 % Lernbehinderten, vgl. SEP II (1973), S. 175

6) vgl. Bericht der Bundesregierung (1970), S. 21 ff, 45; vgl. Deutscher Bildungsrat (1974), S. 19

7) vgl. A.Sander (1973), S. 16 ff, 27 ff.

führt Kanter vor allem darauf zurück, daß "nicht eindeutig feststeht, was unter Lernbehinderung zu verstehen ist."¹ Anhand Untersuchungen an unausgelesenen Volksschülerpopulationen ergeben sich nach dem Kriterium des Intelligenz-Quotienten schätzungsweise 9 - 11 % Lernbehinderte.² In unserer Darstellung wurde jedoch bereits deutlich, daß der Intelligenz-Test schon deshalb als Selektionskriterium problematisch ist, weil er als normatives Verfahren bereits in seiner Konstruktion eine konstante Quote von Schulversagern eingebaut hat.³

Dabei sind Schätzwerte über Lernbehinderung offensichtlich abhängig von Lern- und Leistungsanforderungen des Schulsystems. Unter der optimistischen Annahme, daß künftig "sozio-kulturell bedingte Lernschwierigkeiten" nicht ausgesondert werden sollen, rechnen Experten mit ca. 2 - 4 % primär Intelligenzgeschädigten".⁴

Zusammenfassend kann hier festgestellt werden, daß eine Operationalisierung von Lernbehinderung als Schulversagen eine Reihe von Problemen stellt:

- Bezieht man 'Lernbehinderte', wie es in den Statistiken fast durchgängig geschieht, auf die Zahl aller Grund- und Hauptschüler, so bleiben regionale und bildungspolitisch bedingte Schwankungen zwischen dem Anteil von Schülern an Grund- bzw. Hauptschulen und dem Anteil, der weiterführende Schulen besucht, nicht berücksichtigt.

1) G.Kanter (1974), S. 196

2) vgl. A.Sander (1973), S. 16 ff

3) Nach A.Sander (1973), S. 18 muß mit dem HAWIK bei ca. 20 % mit einem IQ unter 87 und 10 % der Schüler mit einem IQ unter 81 gerechnet werden. Kanter nennt etwas abweichende Relationen: bei hypothetisch normalverteilter Intelligenz ist mit 16 % unterdurchschnittlichen Intelligenzleistungen und 2,3 % mit einem Grenzwert von IQ = 70 zu rechnen. vgl. G.Kanter (1974), S. 197

4) Deutscher Bildungsrat (1974), S. 38

Genauere Angaben müßten sich zunächst auf den 'relativen Schulbesuch' beziehen, d.h. den Anteil der Sonderschüler am Geburtsjahrgang der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung.¹

- als Durchschnittswert begründet diese Richtzahl die hohen Differenzen im Anteil von Lernbehinderten je nach regionalem Ausbau des Sonderschulsystems und auch nach dem Wohngebiet der Kinder.²
- Alle Schätzungen auf der Basis gegenwärtiger Aussonderungspraxis enthalten massive Ungenauigkeiten und Fehler: einerseits die hohe Zahl 'fälschlich' überwiesener Kinder, andererseits die Tatsache, daß meistens erst nach einigen Jahren Normal-Schulbesuch umgeschult wird.
- Entscheidend schließlich ist, daß Lernbehinderung durch schulische Lern- und Leistungsanforderungen determiniert wird.³

Diese Faktoren gesellschaftlicher Bestimmtheit werden in der bildungspolitischen Planung zum Sonderschulsystem weitgehend vernachlässigt. Auch konjunkturelle Schwankungen und ihre Auswirkungen über den Bildungsetat auf Reform- bzw. Stagnationstendenzen werden allenfalls als vage Trendannahmen einbezogen.⁴

Unter diesen Einschränkungen erlauben die bisher dargestellten Daten auch keine Rückschlüsse auf das allgemeine Ausmaß kindlicher Lernschwierigkeiten, denn sie sind Produkt eines Schulsystems, dem nur diejenigen zu Problemkindern werden, die am Mindestniveau schulischer Lern- und Verhaltensanforderungen scheitern. Diese Einwände gelten auch für sonderpädagogische Schätzungen, die von 1 % 'verhaltensgestörten', sonderschulbedürftigen Kindern ausgehen. Denn Einstufungen des Schülers, der

1) vgl. A.Sander (1973), vgl. SEP II (1973), 75

2) vgl. zu den regionalen Differenzen im Schulbau: Deutsche Bundesregierung (1970), S. 46. In Berlin streut die Quote der Lernbehinderten je nach Wohnbezirk zwischen 2,5 % in Villengegenden bis 8,4 % in Arbeitersiedlungen; vgl. SEP, Kurzfassung (o.J.), S. 12 und SEP II (1973), S. 95

3) In Gesamtschulen zeichnet sich deutlich eine Zunahme von Schulschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ab, vgl. Bühlow et al (1972), S. 269 ff

4) Von daher muß Richtwerten, die für 1970 - 1975 eine Steigerung von 32 100 auf 42 400 angeben, skeptisch begegnet werden, vgl. BLK (1973), S. 25.

als (praktisch weitgehend synonym gemeint) 'verhaltensgestört', 'erziehungsschwierig', 'entwicklungsgestört', 'gemeinschaftsschwierig', 'sozial auffällig' gilt, werden in der Schule kaum anhand diagnostischer Verfahren hinreichend validiert. Zudem sind diese Klassifikationen auch theoretisch außerordentlich problematisch.¹

Vergleicht man diese hier diskutierten Schätzungen mit Ergebnissen sozial-psychiatrischer Untersuchungen an Kindern, so läßt sich vermuten, daß in der Schule und in der Bildungsplanung das Problem von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bagatellisiert wird. In diesen Untersuchungen schwanken die Schätzungen über das Ausmaß von Verhaltensschwierigkeiten bei Schulkindern zwischen 5 % und 30 % je nach Art der diagnostischen Erhebung und gewählten Indikatoren. Dabei heben alle Untersuchungen hervor, daß diese psychischen Störungen die Lernfähigkeit der Kinder nachhaltig blockieren.²

In einer der wenigen umfassenden Untersuchungen, die für die BRD vorliegen, befragte v. Harnack³ Angehörige und Lehrer von 9 - 11-jährigen Schulkindern nach körperlichen und psychischen Auffälligkeiten. Bei ca. 60 % der Schulkinder wurden "nervöse Verhaltensstörungen" (wie Hypermotorik, Schlafstörungen) und "pathologische Gewohnheiten" (wie Nägelkauen, Daumenlutschen etc.) genannt. v. Harnack schätzt, daß 4 % der Kinder ausgeprägt verhaltensgestört und 16 % mäßig verhaltensgestört sind.⁴

1) vgl. hierzu insbes. G.Bittner et al (1971), 13 ff;
vgl. A.Sander (1973), 36 ff

2) vgl. in diesem Zusammenhang bes. die differenzierten Untersuchungen von S.Sarason et al (1971) und G.Thalmann (1971)

3) G.-A. v. Harnack (1958)

4) Allerdings beruht die Klassifikation von Harnacks nicht auf eindeutigen ätiologisch ausgewiesenen Grundlagen: "wir bezeichneten z.B. ein Kind als 'verhaltensgestört in ausgeprägtem Maße', wenn es sich sowohl im Schulunterricht als auch in der Familie durch fahriges Unruhe auszeichnete, nachts unter Pavorzuständen litt und regelmäßig einnäßte, (...) 'Verhaltensstörungen nachweisbar' notierten wir, wenn es sich beispielsweise um ein sehr unruhiges, konzentrationschwaches Kind handelte, das aber keine weiteren Probleme bot, oder wenn ein Kind immer wenig Appetit hatte, häufig an den Nägeln kaute, abends schwer einschlief, aber sich dabei nicht quälte. Unberücksichtigt ließen wir Kinder, die z.B. nur am Daumen lutschen oder nur ihre Nägel kauten, nur vorübergehende Ticks produzierten oder unruhig schliefen und nur gelegentlich mit den Zähnen knirschten." von Harnack (1958), 21 f.

Thalmann¹ befragte Eltern und Lehrer von 7 - 10-jährigen Jungen relativ umfassend nach Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen des Kindes, familialem Hintergrund, schulischem Verhalten, wobei Fragen zur Symptombelastung des Kindes im Mittelpunkt standen. Seine Erhebung bezog sich auf folgende fünf Bereiche: psychosomatische Funktionen, sexuelle Aktivität, Motorik und Sprache, affektives Verhalten, Schul- und Sozialverhalten. Thalmann kam auf der Grundlage einer nachträglichem Gewichtung der für jedes Symptom zunächst einzeln erhobenen Belastungsstufe und ihrer Zuordnung zur Gesamtsymptomatik der Jungen zum Ergebnis, daß nur 22 % der Kinder symptomfrei waren gegenüber fast 20 % deutlich und weiteren fast 30 % mäßig verhaltensgestörten Kindern.² Bei 40 % der Kinder wurde auf Konzentrationsstörungen hingewiesen, 26 % litten an psychogenen Schlafstörungen, 23 % an nervösen Kopfschmerzen, 28 % wurden als motorisch hyperaktiv bezeichnet, 24 % wurden als störend aggressiv empfunden, 12 % als leicht depressiv, 35 % als überempfindlich etc.

Ähnlich kommt Blackham in einer Sekundäranalyse vorwiegend amerikanischer Erhebungen zu dem Ergebnis, daß die Häufigkeit geringer oder schwerer Störungen bei Kindern zwischen 16 % und 50 % schwanke, der mittlere Prozentsatz bei allen Untersuchungen um 25 % liege.³

Diese Untersuchungsergebnisse führen das Problem des faktischen Ausmaßes psychischer Störungen bei Kindern eindringlich vor Augen. Sie lassen jedoch nicht unmittelbar Rückschlüsse auf pädagogische und therapeutische Maßnahmen zu. Dies liegt in erster Linie an dem Problem, daß der Zusammenhang zwischen Klassifikation, Diagnose und Ätiologie der Störungen nicht

1) H.-Chr. Thalmann (1971)

2) ders. a.a.O., S. 247 ff

3) G. Blackham (1971). Vgl. zu Schätzungen der schulärztlichen Praxis in der DDR bes. K.D.Wagner et al (1970)

hinreichend geklärt ist; auch theoretische Versuche, die Vielfalt beobachtbarer Symptombildung zu Merkmals-Syndromen theoretisch zu vereinheitlichen,¹ sind gegenwärtig nicht in der Lage, eindeutige Beziehungen zwischen Syndrom und Ätiologie der Störung herzustellen. So kann im Gegenstandsbereich von Verhaltensstörungen "lediglich die allgemeinste Unterscheidung zwischen neurotischen und sensitiven, gehemmten etc. Kindern auf der einen Seite und ungesteuerten, ausagierenden Kindern auf der anderen (...) als hinreichend bestätigt und abgesichert gelten."²

Angesichts bestehender Mängel in der Klassifikation und Diagnose kindlicher Lern- und Verhaltensstörungen und dem Problem, daß die sonderpädagogische Forschung bislang keine umfassende ätiologische Theorie dieser Störungen entwickelt hat, ist offensichtlich eine begründete Entscheidung hinsichtlich pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen bei diesen Störungsformen kaum zu treffen.³ Zumal psychologisch-therapeutisch orientierte Ansätze in diesem Bereich darauf hingewiesen haben, daß vom Symptom her nur begrenzte Rückschlüsse auf die die Störung verursachenden Konstellationen möglich sind, so daß sich von dieser Betrachtungsebene keine eindeutigen Bestimmungen über Ätiologie und Therapie gewinnen lassen. Damit ist allerdings auch eine Trennung zwischen Lern- und Verhaltensstörungen, wie sie den gegenwärtigen Untergliederungen im Sonderschulsystem zugrunde liegt, außerordentlich problematisch. Denn beide Störungsformen stellen das Ergebnis vielfältiger wechselseitiger Überlagerungen dar, welche sich in der sozialen Determination der psychischen Struktur des Individuums herausgebildet haben. Als psychische Symptombildungen verkörpern diese Störungen subjektive Verarbeitungsmuster sozialer Erfahrungen und sind nicht ohne weiteres losgelöst

1) vgl. bes. H.-Chr. Thalmann (1971); vgl. auch O. Graefe (1969), der anhand psychologische und sozialer Funktionsbereiche der Persönlichkeit ein Klassifikationsschema psychischer Störungen entwickelt.

2) G. Bittner et al (1971), S.21; vgl. in diesem Zusammenhang bes. die Diskussion bei R. Werner (1972), 36 ff, der als Kritik an symptomatologischer Klassifikation eine beschreibende Typologie struktureller Verhaltensmerkmale von Kinderneurosen entwickelt hat, die von der grundsätzlich entscheidenden theoretischen Ebene der Person-Umwelt Beziehung ausgeht.

3) vgl. zu diesem Problem auch unsere Diskussion in Teil B

Problem erkannt haben, stützen ihre Aussagen gegenwärtig vor allem auf **korrelative** Bezüge zwischen sozialen und psychischen Faktorenkonstellationen. Damit ist jedoch der sozial-historische Vermittlungszusammenhang dieser Störungen als Folge gesellschaftlicher Verhältnisse nicht hinlänglich erfaßbar. Denn erst auf dem Hintergrund sozio-ökonomischer Bestimmungen der gesellschaftlichen Teilbereiche Familie und Schule und der damit verbundenen je spezifischen sozialen und psychischen Bildungsprozesse subjektiver Strukturen wäre es möglich, eine Theorie zu entwickeln, die Lernbehinderung als Produkt pathogener sozial-historischer Verhältnisse begreift. Diese Analyse ist notwendige Voraussetzung für die Entwicklung therapeutisch-pädagogischer und langfristiger institutioneller Planungen im Bereich der Sonderpädagogik.¹

- In der Datengewinnung und Diagnose sonderpädagogischer Bestimmungen über Lernbehinderung ergaben sich vielfache sozial verzerrende Einflüsse. Die offensichtliche Diskrepanz über das Ausmaß an Lern- und Verhaltensstörungen zwischen den Daten offizieller Schulstatistik und Repräsentativerhebungen an allen Schülern ist Ausdruck gesellschaftlich bedingter partiell entgegenlaufender Standards in der Beurteilung kindlichen Verhaltens durch die Anforderungen und Zwänge der Institution Schule auf der einen Seite und weiterreichende Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung andererseits.²

1) Wir werden diese Überlegungen vor allem in ihren Konsequenzen für die Analyse familialer Sozialisationsprozesse im zweiten Hauptabschnitt der Arbeit eingehend erörtern.

2) Dabei müßten die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen wissenschaftlicher Analysen in diesem Gegenstandsbereich allerdings selbst noch untersucht werden, um zu klären, welchen Anforderungen und welchen Grenzen die Verwissenschaftlichung der Sozialpsychiatrie des Kindes unterliegt; von der Zahl und dem Differenzierungsgrad her betrachtet besteht hier im Vergleich zu sozialpsychiatrischen Untersuchungen an Erwachsenen eine deutliche Forschungslücke.

Als direkte Folge dieser theoretisch und methodisch unsicheren Bestimmungen über das faktische Ausmaß von Lern- und Verhaltensstörungen kann auch die Tatsache angesehen werden, daß faktische Prognosen hierüber in der Sonderpädagogik außerordentlich heterogen sind. Für eine Vergrößerung des Anteils von Lernschwierigkeiten wird die Behauptung zunehmend wachsender familialer Sozialisationschäden angeführt, ebenso wie die Tatsache verstärkter Leistungsanforderungen des allgemeinen Schulsystems.¹ Insbesondere bei den neuen Schulformen mit stärker individualisierten und differenzierten Bildungsangeboten rechnet man mit einem höheren Anteil an Erziehungs- und Lernschwierigkeiten.²

Die Abnahme des Anteils von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten wird vor allem mit Möglichkeiten zukünftig verbesserter Förderung im Bereich des schulischen und insbesondere vorschulischen Sektors bewiesen. Durch Förder- und Stützmaßnahmen im allgemeinen Schulsystem sollen partielle und temporäre Schwierigkeiten behoben werden und die Zahl der Ausgesonderten verringert werden; Früherkennung und Frühförderung im Vorschulbereich sollen vorbeugende Hilfen für alle "von Behinderung Bedrohten" bieten.³

Schätzungen über den Anteil der Schüler, die entsprechend gefördert werden müßten, reichen von konservativen Positionen, die sich allein auf die gegenwärtig Ausgesonderten 4 - 6 % beziehen, bis zu Stellungnahmen, die zunächst bei 30 % aller Schüler mit Lernschwierigkeiten rechnen.⁴

1) vgl. A.Sander (1973), S. 93 ff

2) vgl. SEP II (1973), S. 48 ff, 54

3) vgl. G.Klein (1973 b); ebenso Deutscher Bildungsrat (1974)

4) In progressiven Bildungsplänen besteht der Trend, die Zahl der als Lernbehindert Ausgesonderten zu verringern gegenüber einem stark anwachsenden Anteil von partiell und temporär Lern- und Verhaltensgestörten. In den Empfehlungen des Bildungsrats (1974, 38f) rechnet man mit 2,5 % Lernbehinderten, 3 - 4 % Lernschwächen, 10 % zeitlich begrenzten Lernschwierigkeiten, 1 % Verhaltensgestörten, 3 - 4 % von Verhaltensstörungen Bedrohten.

Offenkundig sind jedoch derartige Bestimmungen durch vorgängige Annahmen und Entscheidungen über die Funktion und zukünftige Bedeutung des Sonderschulsystems bestimmt. In den folgenden Kapiteln werden deshalb gesellschaftliche und pädagogische Probleme eines getrennten Sonderschulsystems diskutiert, die eine entscheidende Grundlage der angewandten Sonderpädagogik darstellen und deren Probleme den Grad der Verwissenschaftlichung der sonderpädagogischen Theorie wesentlich vorantreibt.

3.2 Aspekte sozialer und pädagogischer Stagnation in der Sonderschulentwicklung

Seit den Jahren der endgültigen Einrichtung der Hilfsschule als ausgesondertem Teil des Pflichtschulsystems sind bis in die jüngste Zeit hinein stets individualisierende, auf die reduzierte Lernfähigkeit bezogene Begründungen für die Notwendigkeit dieses Schulzweiges aufgestellt worden. Beim gegenwärtigen Forschungsstand, der somatisch bedingten Schwachsinn nur in wenigsten Fällen als hauptsächlichen Grund für schulisches Versagen gelten läßt¹, wird Lernbehinderung jedoch nicht länger als Anzeichen somatischer Schäden gefaßt, sondern ätiologisch unbestimmt als relativ stabile, dauerhafte Behinderung der Lernfähigkeit. Charakteristisch ist, daß Forschungsergebnisse der Sozial- und Erziehungswissenschaften zu den Ursachen des Schulversagens in gegenwärtigen sonderpädagogischen Stellungnahmen kaum übernommen werden; die Sonderschulbedürftigkeit wird stets als mangelnde Lernfähigkeit des individuellen Schülers verstanden. Klauer, Autor eines Standardwerks der Sonderpädagogik, erläutert hierzu: Sonderschulbedürftig sind alle normalschulunfähigen Kinder, soweit sie sonderschulfähig sind. (....) Das (tatsächliche oder voraus-

1) vgl. H.Löwe (1971), bes. S. 14 ff; J.Guthke (1972), S. 18 ff

sichtliche) Normalschulversagen muß nachweislich in der Person des Kindes als 'geistige Schwäche' oder 'körperlicher Mangel' begründet sein. Ob die 'geistige Schwäche' oder der 'körperliche Mangel' ererbt, angeboren oder - etwa durch Milieuschaden - erworben ist, bleibt hierfür gleichgültig. Es kommt nicht auf die Ätiologie an, sondern auf das Faktum der Behinderung und ihr Ausmaß. Wesentlich ist, daß ein psychischer und physischer Schaden vorhanden ist und ein Normalschulversagen notwendig zur Folge hat."¹

In den Lehrplänen zum Sonderschulwesen, ebenso wie in den theoretischen Konzeptionen exponierter Vertreter, werden die Notwendigkeit eigenständiger schulischer Betreuung, die spezifische Methode und Didaktik der Sonderpädagogik und ihre Zielsetzung stets aus der intellektuellen Behinderung des Kindes abgeleitet.

"Individuelle Eigenart der Schüler", heißt es in der jüngsten KMK-Empfehlung zum Sonderschulwesen, "die Art ihrer Behinderung" seien ausschlaggebend für ihre gesonderte Beschulung, durch die sie "Vertrauen zu sich und ihren Leistungsmöglichkeiten" gewinnen sollen und nach dem "Grundprinzip der Lebenshilfe", das "das Klima der Schule, die Grundsätze des Unterrichts und einzelne Hilfeleistungen für jeden Schüler" zu bestimmen habe, erzogen werden sollen.² Dauerhaftigkeit der Schwachbegabung, geringe Lernfähigkeit nach besonderen Gesetzmäßigkeiten, jedoch bei entsprechender sonderschulischer Betreuung die Befähigung, "das lebensnotwendige Wissen und Können zu erwerben", gelten als Kennzeichen der Lernbehinderten. Die verminderte Bildsamkeit der Lernbehinderten könne, so meint Klauer, nur pädagogisch gefördert werden, wenn Lehrpläne und Erziehungsmethode diese Begrenzungen anerkennen:

1) K.J.Klauer (1966), S. 18 f

2) Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens (1972), S. 7

"Das intelligenzschwache Kind der Lernbehindertenschule kann in der gegebenen Zeit weniger Bildung erwerben als ein nicht geschädigtes Kind. Eine Beschränkung des Bildungsgutes ist unumgänglich. Aus der Bildungsbehinderung folgt aber auch, daß dem Kinde nur ein begrenzter, überschaubarer Lebenshorizont gegeben ist, so daß es auch nur ein begrenztes - aber spezifisch zugeschnittenes - Ausmaß an Bildungsgut braucht. Worauf es ankommt, ist, daß die Sonderschule möglichst getreu das vermittelt, dessen das behinderte Kind lebensnotwendig bedarf (wobei wir unter einem sinnvollen Leben mehr verstehen als bloße Erwerbs-sicherung und Daseinsfristung). Es geht um das Lebensbedeutsame..."¹

Mit dieser Aufrechterhaltung des separierten Sonderschulsystems, reduzierten Lehrplänen gegenüber dem Normal-schulsystem, auf Anschaulichkeit und konkreter Nachvollziehbarkeit aufgebaute Didaktik, sind jedoch massive Folgeprobleme verbunden, die sich darin äußern, daß das Sonderschulwesen seit seinem Bestehen um gesellschaftliche und wissenschaftliche Anerkennung, um Gleichwertigkeit gegenüber dem Normal-Schulsystem kämpft. Gegenwärtig befindet es sich in einer Krise, die durch die Unvereinbarkeit von verknöchelter Abgetrenntheit mit der Übernahme gesellschaftlich notwendiger Funktionen bedingt ist. In der Öffentlichkeit gerät das Sonderschulsystem, insbesondere aufgrund seiner konservativen Tendenzen und Starrheit gegenüber Reformanstößen, zunehmend unter Legitimationsdruck.

Die Illusionen, die in der pädagogischen Befürwortung eines eigenständigen Sonderschulsystems enthalten sind, beruhen allgemein auf der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen in verselbständigter Form gegenüber der unmittelbaren Produktion und Reproduktion des Lebens. So ist auch die Tatsache, daß die Sonderpädagogik die sozialen Zusammenhänge ihrer gesellschaftlichen Erziehungsarbeit bislang kaum reflektiert hat, in erster Linie dadurch zu er-

1) K.J.Klauer (1966), S. 40

klären, daß sich die Anpassung der Resultate ihrer Bildungsarbeit an die gesellschaftlichen Anwendungsbedingungen der Arbeitskraft weitgehend reibungslos auf dem Arbeitsmarkt vollzog. Die idealistische Verklärung des Bildungsauftrages der Sonderschule ist selbst noch Folge der Abgetrenntheit schulischer Erziehungs- und Ausbildungsprozesse vom Bereich der materiellen Produktion. Dann damit ergeben sich spezifische Schwierigkeiten für den vorge-lagerten Erziehungsbereich, die die Pädagogen zu illusio-nären Verklärungen ihres gesellschaftlichen Erziehungs-auftrags verleiten. Gilgenmann hat diese gesellschaft-lichen Grenzen der Entfaltung bürgerlicher Erziehungs-wissenschaften ausführlich erörtert und darauf hingewiesen, daß ihre Vertreter "sich nicht gescheut (haben), für die jeweilige Gliederung des öffentlichen Erziehungs- und Aus-bildungssystems eine entsprechende Gliederung der mensch-lichen Begabung zu erfinden."¹

Die Befürwortung eines eigenständigen Sonderschulsystems abstrahiert gänzlich von der gesellschaftlichen Bestimmtheit der Erziehung und ihren sozial-historischen und pädagogischen Folgen für das Sonderschulsystem.

Ausgeklammert wird die gesellschaftliche Funktion des allge-meinbildenden Schulsystems; soziale Aussonderungsprozesse, die der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung öffent-licher Erziehung und der prinzipiellen Begrenzung staat-licher Bildungsausgaben unterworfen sind, werden zu schu-lischen Folgemaßnahmen auf individuelle 'Begrenzungen' der Kinder verdreht; und schließlich werden die gesell-schaftlichen und ökonomischen Schranken umfassender Bil-dungsaneignung für Alle verkehrt in dauerhafte intellek-tuelle Schädigungen Einzelner.

1) K.Gilgenmann (1972), S. 307

Gegenüber der idealistischen Verklärung eigener Tätigkeit, die insgesamt stabiles Merkmal bürgerlicher Pädagogik ist, gelten für die Sonderpädagogik spezifisch zusätzliche Konstitutionsbedingungen. Sie verrichtet ihre Arbeit am "sozialen Ausschluß" des allgemeinbildenden Schulsystems und unterliegt damit in der gesellschaftlichen Beurteilung und eigenen Verarbeitung ihres Erziehungsauftrags zusätzlichen Widersprüchen und Verzerrungen.

Allgemein unterliegt der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit zwiespältigen Bewertungen, trägt nach Adorno das "Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen."¹ Lehrer werden offensichtlich mit der Welt der Kinder identifiziert, die als wirtschaftlich nicht produktiver Bereich keinerlei Nutzeffekt hat. Für die Arbeit des Sonderschullehrers kommt hinzu, daß die gesellschaftliche Geringschätzung von Nicht-Integrierbaren, die Stigmatisierung der Ausgestoßenen ihre Arbeit gesellschaftlich vollends wertlos erscheinen läßt. Denn Arbeit mit "Dummen" gilt als Vergeudung der Arbeitskraft und unterliegt in der Identifikation mit der geringgeschätzten Dummheit feindseligen Stereotypen, die nur mangelhaft hinter überhöhtem Mitleid und Bewunderung verhüllt sind.

"In seiner Rolle als Lückenbüßer erinnert der Sonderschullehrer an einen Heilsarmisten, dessen Tun man ebenfalls wertschätzt und geringschätzt zugleich, weil er etwas zu tun übernommen hat, das unter humanen Menschen von irgendwem - nur nicht von mir - getan werden muß, das aber im Grunde ineffizient ist, da die Objekte seines Tuns, als Trinker, Obdachlose, Asoziale bezeichnet, einen geringen Wert repräsentieren."²

1) Th.W.Adorno (1969), S. 69

2) H.G.Rockemer (1972), S. 89

Mit der hermetischen Abtrennung der Sonderschule von der Normalschule, mit der gesellschaftlichen Abwertung und pädagogischen Verklärung der Arbeit des Sonderschullehrers dominieren Diskriminierung, negative Stereotypisierung und irrationaler pädagogischer Idealismus, die es verhindern, daß sich auf breiter Basis von der Sonderschule her Kritik an diesen schulischen Verhältnissen und engagierte Reformansätze entwickeln.

Als Folge eines Schulsystems, das Aneignung von Bildungsprozessen an die effiziente Ausnutzung naturwüchsig gegebener Bildungsreserven persönlicher Herkunft knüpft, und das Bildung als Privatsache erscheinen läßt, wird es verständlich, daß Sonderschüler diese gesellschaftliche Diskriminierung übernehmen. Alle Untersuchungen über die psychische Verarbeitung der von der Hilfsschuleinweisung unmittelbar Betroffenen zeigen, daß diese, in Identifikation mit den sozialen Stereotypen und der öffentlichen Verachtung, denen sie gesellschaftlich ausgesetzt sind, ihre Zugehörigkeit zur "Doofenschule" als Makel und eigenes Versagen empfinden und möglichst verschweigen. So wollen entgegen der unermüdlichen Beteuerung der Sonderpädagogen, daß Lernbehinderte auf der Sonderschule optimal gefördert werden würden, mehr als 2/3 der Sonderschüler lieber auf die Volksschule zurück.¹ Ähnlich reagieren nach Baier auch die Eltern der Sonderschüler. Ihnen erscheint "der Sonderschüler primär als Begabungsgutachter und Vereitler der sozialen Aufstiegsintentionen (...), der darüber hinaus die ganze Familie in Schande stürzt. Ausdrücklich sehen sie im Sonderschullehrer kaum den Erzieher, der Schulversager zu Leistungen und zur sozialen Integration befähigen will."²

1) J. Kaufmann (1973)

2) H. Baier (1973 a), S. 228

Feindselige Distanz zur Schule und einseitig-aggressive Identifikation mit vorherrschenden sozialen Bewertungsschemata lassen kaum zu, daß betroffene Schüler und Eltern sich für eine Veränderung der Sonderschule einsetzen und sich gemeinsam mit Lehrern schulpolitisch für das verfassungsmäßige Recht auf Erziehung und Ausbildung engagieren. Gleichermäßen verstellt die Schonraumideologie und das karitative Verständnis der Sonderpädagogik selbst, daß sich aus der sonderpädagogischen Praxis Anstöße für pädagogische Neuansätze und Reformen entwickeln. Traditionell werden in der Sonderpädagogik gesellschaftliche Mißachtung und Sisyphusarbeit des Sonderpädagogen zu einem philanthropischen Unternehmen hochstilisiert, dessen Wert naturhaft in sich selbst begründet und maßlos idealisiert wird. Mißachtung und Mißerfolg der Tätigkeit der Sonderschullehrer verschwinden hinter der Aura von Humanität und Wohltat der Erziehung von Behinderten. "Sinn der Erziehung von Behinderten" meint Bleidick, "ist letzthin ein humanitärer Auftrag jenseits aller utilitaristischen Begründungen, nämlich die Überlegung, wie die Gesellschaft den ihr anvertrauten schwächsten Gliedern des Volksganzen zu dienen vermag und zu helfen verpflichtet ist. (...) Ziel der auf die individuelle Bedürftigkeit hin ausgerichteten Erziehungsmaßnahmen ist das den verbliebenen Möglichkeiten entsprechende Lernen, das von Kindesimmanenten Maßstab aus jeweils volle Formung des Behinderten sein kann."¹

Merkmale, die 1914 als Wesenszüge einen guten Hilfsschullehrer auszeichneten, sind, wie Baier feststellt, von heutigen Erwartungen nicht weit entfernt: "Geduld, die nie versagt, wenn auch anscheinend Unscheinbares immer wieder gesagt, geübt werden muß, Liebe zu den Kindern, die am besten wurzelt in der Liebe des göttlichen Kinderfreundes, Ausdauer, die nicht mit augenblicklichen Erfolgen rechnet und Konsequenz, die durch zähe Festigkeit den willensschwachen Hilfsschüler aufhilft."²

1) U. Bleidick (1972), S. 316

2) Weigl (1914) zit. nach H.Baier (1973 a), S. 232

Ihre Arbeit ausschließlich als Dienst an der Behinderung zu begreifen, kennzeichnet ein stabiles Moment der Sonderpädagogik. Sie deckt damit nicht nur allzu willfährig soziale Ungleichheiten schulischer Auslese, sondern verfestigt diese Aussonderung zu unverrückbaren Grenzen pädagogischen Spielraums. Denn "eine Behinderung, die sich unter pädagogischem Einfluß verändert, kann ja nicht mehr als Richtmaß der Methodik oder des Lehrplans gelten."¹

Solange die Ausbildung der Sonderschüler nur in der Vermittlung minimaler Grundkenntnisse besteht und getreu dem Prinzip "Vermittlung des Lebensnotwendigen" verfährt, um "dem Behinderten ein sinnerfülltes Leben zu ermöglichen, ein Leben, das es wert ist, gelebt zu werden"², wird der Erzieher in eine Fürsorgehaltung gezwungen, die übersteigerte Emotionalität und Irrationalität anstelle rational geplanter Erziehung einseitig befördert.

Mit der Rolle des Wohltäters wird dem Sonderschullehrer ein Selbstverständnis angetragen, das oberflächlich-anpassendes Kurieren am Symptom nahelegt. In der praktischen Hilflosigkeit, Folgenlosigkeit seines Tuns als Pädagoge, mit der der Sonderschullehrer zwangsläufig konfrontiert wird, sucht er Zuflucht in psychischen Kompensationsmechanismen, die ihm ein Entkommen aus der Erzieherrolle gestatten:

Als Arzt, Fürsorger, psychologischer Diagnostiker in einem, als "zweitrangiger Auslesespezialist" (Baier) versucht er am Prestige anerkannter Wissenschaften zu partizipieren, ohne mit dieser nachträglichen Legitimation seines Tuns in der Lage zu sein, die gesellschaftliche Bedingtheit seines Erziehungsauftrages zu durchschauen.

Diese Überlegungen verdeutlichen, daß das Sonderschulsystem, solange es auf Abgetrenntheit und Eigenständigkeit seines Erziehungsauftrages beharrt, von seiner Struktur her notwendig unbeweglich gegenüber pädagogischen Reformversuchen ist.

1) G.Klein (1973 a), S. 298

2) K.J.Klauer (1966), S. 40

Diese Bedingungen verhindern ebenso, daß sich unter angehenden Lehrern eine hohe Motivation für die Tätigkeit als Sonderpädagoge entwickelt, bzw. verstärken notwendig idealistische und resignative Tendenzen beruflichen Selbstverständnisses. Es heißt, man 'sei zu begabt', um Sonderschullehrer zu werden.¹ Im Bundesdurchschnitt fehlen gegenwärtig 60 % ausgebildete Lernbehinderten-Pädagogen; weniger als die Hälfte der an Sonderschulen Unterrichtenden ist durch ein entsprechendes Zusatzstudium für diese Tätigkeit qualifiziert.²

Untersuchungen über Motive zum Sonderschullehrerberuf zeigen, daß sie fast durchgängig von den idealisierenden Stereotypen der Sonderpädagogik geprägt sind: weitaus am häufigsten werden karitativ-therapeutische Aspekte und das altruistische Motiv "Hilfe für den Sonderschüler" genannt.³ Motive also, hinter denen der eigene unbewußte Wunsch nach Überlegenheit und Allmacht nur unvollkommen abgewehrt durchscheint.

Diese Motive sind selbst Ausdruck der Struktur und idealisierend konservativer Legitimationsmuster des Sonderschulsystems. Anzunehmen ist, daß Combe's Analyse des Lehrerbewußtseins, in der er vor allem konservative Mentalität, Verabsolutierung sozialer Herrschaftsverhältnisse zu Naturkategorien fand und die Neigung, Frustrationen im Beruf durch Rekurs auf Elitedenken und 'innere Werte' zu verleugnen⁴, um vieles schärfer für die Allgemeinheit der Sonderschullehrer zutrifft.⁵

1) Nach H.Baier (1973 b) steht der Sonderschullehrer in der sozialen Rangordnung aller Lehrertätigkeiten an unterster Stelle.

2) vgl. Deutscher Bildungsrat (1974), S. 20

3) vgl. H.Bach (1966); H.Baier (1973 b)

4) vgl. A.Combe (1971), vgl. zu den gesellschaftlichen Grundlagen u.a. ders. 1975

5) vgl. auch ergänzend H.G.Rockemer (1972)

Die sonderpädagogische Theorie behandelt die gesellschaftliche Problematik der Integration der Ausgesonderten ausschließlich als sozialpsychologisches Problem des Abbaus von Vorurteilen, der 'Annahme der Behinderten'. So wurde in den 50er Jahren die 'Hilfsschule' zur 'Sonderschule für Lernbehinderte', eine Beschwörungsgeste zum Abbau gesellschaftlicher Diskriminierung.¹

Das Sonderschulsystem ist aufgrund dieser Zusammenhänge nicht nur weitgehend unfähig, aus sich heraus Reformansätze zu entwickeln, sondern ist auch gegenüber Reformanstößen aus dem allgemeinen Schulsystem, auf die es notwendig angewiesen ist, weitgehend unbeweglich. Beispielsweise wurden Reformen, die mit der Gesamtschuldiskussion verbunden waren, von vielen Vertretern lange unter Hinweis auf den 'eigenständigen Bildungsauftrag der Sonderschulen' blockiert.² Ähnlich wurde bei der großen Zunahme der Sonderschüler seit den 50er Jahren das Postulat "Rücküberschulung" aufgestellt, das offenkundigen bei unveränderter Beibehaltung der Rekrutierungsbedingungen für Sonderschulen und Aufrechterhaltung ihrer strukturellen Abgetrenntheit von der Normalschule, nie tragfähiges Prinzip sonderpädagogischer Reformen werden konnte.³

- 1) Die Hilflosigkeit dieser Sichtweise schlägt sich krass in Verbesserungsvorschlägen nieder, mit denen die KMK das Ansehen der Sonderschulen heben will: Schulaufführungen, Ausstellungen, Sportfeste und Pressekonferenzen; vgl. dies. (1972), S. 13.
- 2) vgl. R.Pohl (1971); E.Bernart (1970)
- 3) vgl. zu diesem Postulat W.Hofmann (1967); N.Myschker (1972); G.Kanter (1974) bes. 142 ff; H.Kautter/W.Munz (1974), 348 ff. E.Höhn (1971) meint in diesem Zusammenhang sogar, daß Rücküberschulung dem Interesse des Sonderschullehrers widerspricht: "Der Hilfsschullehrer ist der einzige, den allzu große Fortschritte seiner Schüler (...) in den Verdacht bringen, eine falsche Diagnose gestellt zu haben. Wenn ein der Hilfsschule zugewiesenes Kind plötzlich zu erstaunlichen Schulerfolgen kommt (....), so riskiert der Hilfsschullehrer, daß ihm die Kollegen der Volksschule, die Schulaufsichtsbehörde und vor allem die Eltern vorwerfen, daß das Kind zu Unrecht in der Sonderschule sei. Der Hilfsschullehrer ist also in der seltsamen Lage, daß allzu große Erfolge seiner Schüler sein Prestige nicht erhöhen, sondern herabsetzen." (S. 177)

Der sozialen Diffamierung und Stigmatisierung der Sonderschüler und der gesellschaftlichen Ächtung des Schulsystems kann, das machen progressive Vertreter deutlich, die Sonderschule nicht durch eine Praxis begegnen, die die Aussonderung legitimiert und pädagogische Anpassungsstrategien an bestehende schulische Verhältnisse betreibt. Zu fragen ist, meint Klein, "ob der Pädagoge nicht auch ... seine Funktion als Anwalt des Kindes wahrnehmen müßte und Kritik an den Normen der Gesellschaft anmelden müßte. (...) Soll die Sonderschule für Lernbehinderte wirklich dem Ziel der vollen Integration dienen, so kann sie das nicht, wenn sie sich ausschließlich an den Normen einer Gesellschaft orientiert, die gerade diese Schüler zu Außenseitern gemacht hat."¹

3.3 Sozio-ökonomische Anstöße theoretischer Neuorientierung der Sonderpädagogik

Seit mehreren Jahren zeichnen sich im Sonderschulsektor Reformtendenzen ab, die die herkömmliche Aussonderungspraxis zugunsten flexiblerer Zuweisungsformen zu den Bildungsgängen zu verändern suchen. Die Reformen stützen ihre Argumentation größtenteils auf einschlägige Ergebnisse schulischer Sozialisationsforschung, die eine Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft der Kinder ergeben hat. In der sonderpädagogischen Theorie wird diese zunehmende Orientierung an den sozialen Erziehungsvoraussetzungen der Lernbehinderten häufig als ein Fortschritt verstanden, der die Sonderpädagogik ihrem eigentlichen Anspruch näherbringe, eine der individuellen Leistungsfähigkeit gemäße pädagogische Praxis zu verwirklichen. Tatsächlich sind jedoch diese Erkenntnisse in erster Linie nicht Resultat pädagogischer Bemühungen, sondern Teil allgemein entwickelter gesellschaftlicher Zusammenhänge, die das Sonderschulsystem vermittelt

1) G.Klein (1973 a), S. 298 f

über das allgemeine Schulsystem erfassen, die nicht mehr abweisbar sind und über die segregierte Schulform hinausweisen.

Für die Form des allgemeinbildenden Schulsystems ist spezifisch, daß der Staat als sein Träger mit der Durchsetzung allgemeiner Schulpflicht zugleich die Verpflichtung übernommen hat, die untere Grenze der Qualifikationsstruktur des Gesamtarbeiters abzusichern.¹ Damit besteht prinzipiell die Notwendigkeit der Beobachtung technologischer Veränderungen, ihrer Auswirkungen auf die Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft und ihrer Umsetzung in schulische Lernprozesse. Die in der bürgerlichen Gesellschaft ungesteuerten Entwicklungsprozesse der Produktivkräfte aber machen neben anderen Konfliktfeldern eine synchrone Entwicklung des Bildungssystems und seiner Inhalte nicht möglich.

Dies zeigt sich als ein Moment der "Bildungskrise" der 60er Jahre; vorangegangene Entwicklungsmerkmale, vor allem hinreichende Deckung von Qualifikationsmerkmalen zu Arbeitsplatzmerkmalen, trafen u.a. durch eingetretene Vollbeschäftigung und daraus notwendige Veränderungen in den Produktionsstrukturen nicht länger zu.² Als Manifestation disproportionaler Entwicklungen zwischen Anforderungen des gesellschaftlichen Systems der Arbeit und dem Stand des allgemeinbildenden Schulsystems, setzte die "Bildungskrise" Anstöße einer notwendigen Veränderung der mit Erziehung befaßten theoretischen Disziplinen. Unter den Bedingungen der Wideranpassung der undurchlässigen, verknöcherten Strukturen des allgemeinbildenden Schulsystems stieß die theoretische Analyse schulischer Lernprozesse mit ihren Veränderungsvorstellungen notwendig über schulimmanente Zusammenhänge hinaus auf den Staat als gesellschaftlichem Träger des Schulsystems.

1) Zu den allgemeinen Zusammenhängen von Produktion und Qualifikation und deren institutionellen Garanten vgl. bes. Erziehung und Gesellschaft (1973), Kap.1; vgl. auch D.Otten (1973) bes. Kap. 3

2) vgl. zu diesen Zusammenhängen bes. M.Baethge et al (1973)

Mit der Umsetzung der Reformforderungen tritt somit der gesellschaftliche Charakter schulischer Lernprozesse als staatliche Bildungsreform in Erscheinung. Diese Erweiterung theoretischer Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften erschloß notwendig eine "neue" Ebene der Reflexion über natürliche Voraussetzungen schulischer Bildungsprozesse. Unter den Vergesellschaftungstendenzen von Erziehung als Folge des ökonomischen Wandels, wurden eine Reihe theoretischer Forschungsansätze engagiert vorangetrieben, die über scheinbar natürlich gesetzte Schranken gesellschaftlicher Erziehung als individuelle, organisch fixierte Begabungsgrenze hinauswiesen und die soziale und pädagogische Beeinflußbarkeit der Lernfähigkeit zeigten.

Mit dem "neuen Begriff des Lernens" (Roth) und der Einsicht der Abhängigkeit der Lernprozesse von sozialen Erfahrungen, wurden auf wissenschaftlicher Ebene nicht nur herkömmliche Begründungen schulischer Leistungsbeurteilung in Frage gestellt, sondern Zielvorstellungen schulischer Erziehung formuliert, die weit mehr als bisher die Einbeziehung außerschulischer Bedingungsfaktoren in schulische Lehr- und Lernarbeit erforderlich machten.¹

Im Zusammenhang mit diesen Prozessen stellt sich im gesamten Schulsystem seit einigen Jahren das Problem, verknöchernte Strukturen und Prinzipien der Zuweisung von "Schullaufbahnen" neu zu organisieren und eine neue organisatorische Bewegungsform für den weiteren Widerspruch zu schaffen, der auch zwischen möglichst großer Flexibilität schulischer Ausbildung je nach veränderten Qualifikationsanforderungen des Bereichs

-
- 1) "Bevor nicht (...) ausreichend geklärt ist, worin geringe Lernleistungen ihre Ursache haben, können diese nicht einfach einer mangelnden Begabung (im Sinne determinierender Anlagen) angelastet werden. Die Schule kann deshalb keine andere Einstellung einnehmen, als alle aufgezählten Variablen als Bedingungsfaktoren für Lernleistungen zu erkennen und ein Lehren und Lernen (Unterrichten und Erziehen) zu entwickeln und zu pflegen, das ein günstiges Zusammenwirken aller Faktoren bewirkt." H.Roth (1970), S. 22

der materiellen Produktion und möglichst geringen Kosten im Ausbildungssektor besteht.¹

Im allgemeinen Schulsystem stellt das Gesamtschulmodell und der Versuch differenzierter Leistungsbeurteilung eine mögliche Antwort im Experiment auf diese Anforderungen dar. In diesen Modellen blieb die Eingliederung der Lernbehinderten zwar ausgespart, die Diskussion um diesen neuen Schulversuch machte jedoch deutlich, daß die Probleme des vertikalen Schulaufbaus, deren Überwindung ja Zielsetzung der Gesamtschule sein sollte, "zum Teil noch in gravierenderem Ausmaß"² für die Sonderschule für Lernbehinderte zutrafen. In der Sonderschule wurde dieser Widerspruch als Folge ihrer untergeordneten Bedeutung für die gesellschaftliche Reproduktion erst verspätet gegenüber dem allgemeinen Schulsystem sichtbar. Indiz dieser Krise war jedoch, daß ihre Schülerzahl aufgrund erhöhter Leistungsanforderungen im allgemeinbildenden Schulsystem stark anwuchs, zunehmend heterogen wurde und zugleich die Durchlässigkeit gegenüber dem allgemeinen Schulsystem unverändert faktisch nicht bestand.³

Ausschlaggebend für die notwendige Reform des Sonderschulwesens sind die Folgen, die sich als Konsequenz der Verwertungsschwierigkeiten des Kapitals in den 60er Jahren als allgemeiner Trend technisch-organisatorischer Veränderungen

-
- 1) Damit ist der Widerspruch zwischen Produktion und Qualifikation in einer Gesellschaft, die auf Besitz und freier Verfügung von Privateigentum beruht, nicht nivelliert; dieser Antagonismus wandert Konflikte hervorrufend durch alle Bereiche, überlappt mit weiteren Konfliktfeldern und findet eine Ausdrucksform in der gesellschaftlichen Maxime: optimale Produktionsbedingungen für die private Produktion bei Minimierung der Ausbildungskostenbelastung für sie.
 - 2) J. Lohmann (1970), S. 21
 - 3) nach W. Jantzen (1975) stieg die Quote der Lernbehinderten zwischen 1950 von 70 800 Schülern (=100 %) auf 261 400 Schüler 1970 (=369 %); die Deutsche Bundesregierung weist für diesen Zeitraum für alle Sonderschüler eine Steigerung von 98 000 im Jahr 1950 (=100 %) auf 228 000 im Jahr 1970 (=223 %) aus; vgl. dies. (1970), S. 4

zur Erhöhung der Produktivität und damit einhergehenden Veränderungen der Arbeitsplatzstruktur abzeichnen. Die allgemeine Tendenz, Qualifikationsmerkmale auf prozeßübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten auszurichten, als deren Charakteristika Merkmale wie 'Mobilität', 'Flexibilität', 'Abstraktionsfähigkeit', 'technische Sensibilität' angeführt werden¹, diese Tendenz zeichnete sich teilweise auf dem Arbeitsmarkt als Rückgang der Zahl der Tätigkeiten ab, die ohne Schulabschluß bzw. mit Sonderschulabschluß ausgeführt werden können.² Der Trend einer erhöhten Nachfrage nach Arbeitskräften für angelernte Tätigkeiten mit veränderten beruflichen Merkmalen stellt die bisherige Qualität berufsvorbereitender Erziehung an Sonderschulen in Frage.

Diesen Auswirkungen veränderter gesellschaftlicher Reproduktionsbedingungen auf dem Arbeitsmarkt sind Sonderschüler besonders kraß ausgeliefert. Die Schrumpfung der Gesamtzahl der Handwerksbetriebe zwingt einen wachsenden Teil von Arbeitskräften, sich auf Qualifikationsanforderungen der Großbetriebe umzustellen. Diesen Anforderungen an das Arbeitsvermögen, die sich auch aus der höher entwickelten technischen Struktur der Arbeitsplätze ergeben, sind Lernbehinderte häufig nicht gewachsen. Sie sind auf technisch rückständige und perspektivlose Arbeitsplätze angewiesen und müssen mit der allgemeinen Abnahme der Zahl der schlecht akkumulierfähigen Kapitale zunehmend mit Arbeitsplatzwechsel und Arbeitslosigkeit rechnen. Übereinstimmend wird aus Untersuchungen der 50er und 60er Jahre über die 'berufliche Rehabilitation' von Lernbehinderten deutlich, daß ca. die Hälfte von ihnen sich als Hilfsarbeiter verkaufen müssen, weniger als ein Drittel eine Lehre begonnen hat, die bei ca. einem Drittel nicht abgeschlossen wurde. Dabei sind diejenigen Hilfsschüler,

1) vgl. H.Kern & M.Schumann (1970), S. 59 ff

2) vgl. M.Osterland et al (1973), S. 46 ff

die überhaupt eine Lehre beginnen können, vorwiegend in traditionellen Handwerksberufen mit ungünstigen weiterführenden Berufschancen, meistens in Klein- und Mittelbetrieben beschäftigt. Betriebe also, die den Konkurrenzdruck, der ihnen durch Großbetriebe gesetzt ist, durch verschärfte Ausbeutung an die Lehrlinge weitergeben. In den Statistiken schlägt sich diese verschärfte Ausbeutung vor allem als hoher Anteil nicht abgeschlossener Lehrverhältnisse nieder. Die "weitgehende Vorfixierung beruflicher Chancen"¹ bedeutet für die Sonderschüler meist noch eine berufliche Statusverschlechterung gegenüber ihrer eigenen sozialen Herkunft.

Diesen Problemen extrem verschlechterter Berufsaussichten mußten die Sonderschulen eingeständenermaßen begegnen, indem sie, wie Beschel meint, "ihr Teil dazu beitragen (müssen), daß die Jugendlichen auf den Übergang in die Arbeitswelt vorbereitet sind."² Ähnlich sieht Hofmann, daß der 'Schutz- und Schonraum', in dem Sonderschüler zuvor mehr bewahrt als erzogen und ausgebildet wurden, dazu geführt hat, daß sie den psychischen Anforderungen der Lohnarbeitertätigkeit vielfach nicht gewachsen sind. "Wir sollten also während der gesamten Schul- und Ausbildungszeit unser Augenmerk im Sinne einer 'vorgreifenden Erziehung' richten 1) auf die Willensschulung (...), 2) auf das Abbauen der ausgesprochen affektiven Seite (...), 3) auf Hebung des Selbstwertgefühls (...), 4) auf innere Befriedigung bei der beruflichen Arbeit."³

Bezeichnend ist, daß der mit der allgemeinen Diskussion um die 'Bildungskrise' deutlich gewordene Widerspruch zwischen Schultyp und unterstelltem Begabungstyp im Sonderschulbereich nur zögernd aufgegriffen wurde. Angesichts der Verallgemeinerungsprozesse wissenschaftlicher Forschungsergebnisse

1) J.Lohmann (1970), S. 21 f

2) E.Beschel (1968), S. 66

3) W.Hofmann (1968), S. 190

über die soziale Determination von Begabung entstehen jedoch auch für diesen Schulzweig wachsende Legitimationsprobleme, die eine Reformdiskussion vorantreiben.¹ Bezeichnend für die theoretische Auseinandersetzung und Zielrichtung, unter der dieser Widerspruch zunächst der Sonderpädagogik lösbar schien, sind Bernarts Einwendungen: "Bisher legte man die Erfahrung, Intelligenz sei eine konstante Größe und auch durch pädagogische Mittel nicht zu verändern, den Einweisungen der Schulversager in Hilfsschulen zugrunde. Neuere Forschungsergebnisse lassen dies jedoch zweifelhaft werden und erschweren damit die Entscheidung, welche Schüler als Lernbehinderte umzuschulen seien. Es ist daher zu klären, ob und inwiefern eine geminderte schulische Leistungsfähigkeit pädagogischem Zugriff offen steht oder nicht. Die oft unkritisch übernommene Meinung, auch bei einem Lernbehinderten müsse man grundsätzlich Begabung als manipulierbar ansehen und deshalb die Einweisung in eine Sonderschule vermeiden, bedarf der Präzisierung und Differenzierung. Es ist nicht Lernbehinderung gleich Lernbehinderung zu setzen."²

Im Gegensatz zu dieser Position, die implizit das Reservat der Sonderpädagogik mit der alten Gegenüberstellung 'Anlage'- 'Umwelt' zu sichern sucht, übertrug vor allem Begemann den neuen Begabungsbegriff auf die Zielsetzung der Sonderschule und gab damit längst bekannten empirischen Zusammenhängen über die soziale Herkunft von Sonderschülern eine veränderte Bedeutung.³ Sie können nicht länger als Bestätigung für die biologische Vererbung der Begabung verbucht und aus dem Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogik ausgeklammert werden, sondern fordern die Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit der Hilfsschüler. Deren Erziehung ist offensichtlich

1) Hinzu kommt, daß der vermehrte Kostenaufwand für Sonderschuleinrichtungen bei den allgemeinen Haushaltskürzungen besonders ins Gewicht fällt.

2) E. Bernart (1970), S. 331

3) vgl. E. Begemann (1970); angesichts der Tatsache, daß bereits Anfang des Jahrhunderts bekannt war, daß Hilfsschüler überwiegend aus sozial depraviertem Milieu stammen, relativiert sich allerdings die vermeintliche neue Erkenntnis entsprechender Ergebnisse für die Gegenwart. Vgl. hierzu E. Begemann a.a.O.

nicht grundsätzlich anderen Bedingungen unterworfen, als die der übrigen Schüler, sondern leitet sich in ihrer 'Besonderheit' von der besonderen "Erziehungsgeschichte und Lebensproblematik der sozio-kulturell benachteiligten Hilfsschüler" (Begemann) ab. Eine so verstandene sozialwissenschaftliche Orientierung der Sonderpädagogik bedingt gleichermaßen, daß schulische und gesellschaftliche Bedingungen, die diese Kinder zu Hilfsschülern werden lassen, hinterfragt werden. Begemanns Hinweise auf die Notwendigkeit der Reform des allgemeinbildenden Schulsystems, der vorschulischen Frühbetreuung potentieller Hilfsschüler und der Veränderung der familialen Lebensbedingungen, bezeichnen mehr als den sachlichen Zusammenhang gegenwärtiger Prozesse der Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik. Sie verweisen auf ein neues Verständnis kritischer Positionen in der Sonderpädagogik, die sich nicht länger mit überkommenen Selbstbescheidungen und pädagogischen Rechtfertigungen bestehender Verhältnisse abfinden. "Für den Lehrer für Lernbehinderte (ergeben) sich diese Forderung(en) zwangsläufig dann, wenn er sich an Forschungsergebnissen nicht nur delektiert. Für ihn gilt das Gebot der Parteilichkeit. Er hat Partei zu nehmen für die Kinder und Jugendlichen, mit denen er zu tun hat. Denn die elitäre Neutralität von Wissenschaftlern, die sich Objektivität nennt, schlägt gerade im Bereich der Lernbehindertenpädagogik um in blanke Inhumanität."¹

Aus den vorangegangenen Überlegungen ist deutlich geworden, daß die notwendigen Reformen, vor die das Sonderschulwesen gegenwärtig gestellt ist, nicht in einem weiterhin isolierten und ungeplant expandierendem Schulsystem gelöst werden können:

1) H.G.Rockemer (1972), S. 102

- Die veränderten Erwartungen an das allgemeinbildende Schulsystem, die zu bestimmten Reformmaßnahmen geführt haben, geben auch den Anstoß zur inhaltlichen Veränderung des aus dem allgemeinen System abgetrennten Teils der Sonderschule: Orientierung der schulischen Ausbildung an dem Ziel, Lernbehinderten diejenigen Fähigkeiten zu vermitteln, auf denen aufbauend berufliche Grundausbildung im Sinne breiten technologischen Grundwissens und der Zurückdrängung fachspezifischer Momente möglich ist.
- Ergebnisse der sozialwissenschaftlich orientierten Befragungsforschung und Untersuchungen über die gegenwärtige pädagogische Misere an Sonderschulen setzen entscheidende Impulse, die auf Integration des Sonderschulsystems in ein reformiertes allgemeinbildendes Schulsystem abzielen. Differenzierte Fördermaßnahmen im Rahmen des allgemeinbildenden Schulsystems würden sehr viel eher den Bedürfnissen der Kinder entsprechen und überdies das Schulsystem insgesamt von zunehmendem Legitimationsdruck entlasten.

3.4 Allgemeine Planungstendenzen im Sonderschulbereich

Analysiert man offizielle Statistiken zur Bildungsplanung, so wird deutlich, daß seit den 50er Jahren der Bereich von Sonderschulen für Lernbehinderte massiv ausgebaut wurde und daß weiterhin nach den Plänen staatlicher Bildungspolitik mit kurzfristig erhöhtem Ausbau und langfristig leicht abnehmendem Trend der Überweisung auf Sonderschulen für Lernbehinderte gerechnet wird.¹

1) Im Bildungsgesamtplan (1973, S. 25) werden für die nächsten Jahre folgende Zahlen für alle Sonderschüler ausgewiesen: 321 Ts. (1970); 424 Ts. (1975); 388 Ts. (1980); 355 Ts. (1985). Im Schulentwicklungsplan für Berlin (1973, S. 95) wird für folgende Schülerzahlen an Lernbehindertenschulen geplant: 1973/74 : 9740; 1974/75 : 9880; 1975/76 : 9900; 1976/77 : 9800; 1977/78 : 9700; 1978/79 : 9530; 1979/80 : 9290; 1980/81 : 8980; 1981/82 : 8650; 1982/83 : 8330.

Allerdings macht der Vergleich unterschiedlicher Stellungnahmen von seiten offizieller Bildungsplanung und sonderpädagogischer Theoretiker deutlich, daß in der Zielsetzung der Reform des Sonderschulwesens keineswegs Einmütigkeit besteht. Dem Bemühen um Ausbau des Sonderschulwesens, bzw. mindestens Aufrechterhaltung des bisherigen Bestandes, stehen zunehmend Bestrebungen entgegen, alle Lernbehinderten möglichst weitgehend in das normale Schulwesen zu integrieren. Progressive Sonderpädagogen warnen vor isoliertem weiteren Ausbau der Sonderschulen. Sie weisen auf deren stigmatisierende Wirkung, auch dadurch reduzierte Berufschancen und auf theoretisch längst bekannte Möglichkeiten hin, Lernbehinderte im allgemeinbildenden Schulsystem pädagogisch zu fördern. Die Existenzberechtigung der Sonderschule für Lernbehinderte scheint in Frage gestellt, wenn Eberwein feststellt: "Lernbehinderung darf nicht länger als personale Schicksalskomponente, als individuelles Versagen und Verschulden angesehen werden. Die Versagerrolle muß vor allem der allgemeinen Schule angelastet werden, und zwar aufgrund ihrer nivellierenden undifferenzierten, einseitig leistungsbestimmten Strukturen. Unter dem Aspekt der Dialektik von Individuum und Gesellschaft ist Lernbehinderung auch Produkt gesellschaftlich-normativer Sozialisationsvorgänge und gruppendynamischer Mechanismen. Auf diesem Hintergrund ist die Frage nach der dem 'potentiellen' Sonderschüler adäquaten Beschulung zu stellen."¹

Dementgegen plädieren gegenwärtige offizielle Bildungspläne zugleich für 'Ausbau' bzw. 'Aufrechterhaltung' des Bestehenden, als auch für 'Integration' der Lernbehinderten in das allgemeinbildende Schulsystem, wobei einzelne Pläne diese Positionen unterschiedlich akzentuieren.

1) H.Eberwein (1973), S. 142

"Der Ausbau und die verbesserte Ausstattung der Sonderschulen sollen bewirken, daß möglichst vielen behinderten Kindern nach einer Zeit besonderer Förderung der Besuch einer allgemeinen Schule ermöglicht wird."¹ Das Hauptziel der Sonderschule, so heißt es dagegen für das Land Berlin, "besteht darin, lernbehinderte Schüler soweit zu fördern, daß sie ihren Plan in unserer Gesellschaft ausfüllen könne, einen ihrem Leistungsvermögen entsprechenden Beruf ausüben und sich im Leben von fremder Hilfe unabhängig bewähren können."²

Verfolgt man zunächst die Argumentation für 'Aufrechterhaltung' bzw. 'Ausbau' des Sonderschulwesens, die, soweit man den Planungszahlen der nächsten Jahrzehnte glauben darf den faktischen Tendenzen am ehesten entsprechen wird, dann wird deutlich, daß sie sich ausschließlich in den Bahnen althergebrachten sonderpädagogischen Optimismus bewegt und auf Vorstellungen der traditionellen 'Heil'-Pädagogik aufgebaut ist. Ungeachtet schwerwiegender Einwände gegenüber einem getrennten Sonderschulsystem wird - wie zuvor - der besondere pädagogische Anspruch der Behinderten für eine Schulpolitik reklamiert, die bestehende Aussonderungsprozesse festschreibt.

Das sozialpolitische Bekenntnis zur 'Chancengleichheit', welches als bildungspolitisches Postulat für ein integriertes und horizontal differenziertes allgemeines Schulsystem und zum Abbau vertikaler Differenzierung eingeführt wurde, wird in diesen Plänen beibehalten, aber für das Sonderschulsystem spezifisch ausgelegt. Üblicherweise als Postulat eines zumindest anfangs gleichen Bildungsangebots für alle verstanden³ wird Chancengleichheit im Sonderschulbereich als ideologische Rechtfertigung eines gegenüber dem
allge-

1) SEP II (1973), S. 43

2) a.a.O.

3) Gleichwohl kann damit im gegenwärtigen System die Ungleichheit der Resultate nicht aufgehoben werden; vgl. Ortmann (1973); W. Zeuch (1974).

meinen Bildungssystem ungleichen Bildungsangebots benutzt: "Gleiche Chancen in Bildung und Ausbildung müssen auch behinderten oder geschädigten Kindern geboten werden. Sie sind in einer leistungsorientierten Industriegesellschaft besonders benachteiligt. Es ist deshalb Aufgabe der Gesellschaft, das Sonderschulwesen zu verbessern und auszubauen, um das Recht auf Bildung auch für benachteiligte Kinder zu verwirklichen und ihnen die Möglichkeit zu geben, am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen."¹

In dieser Auslegung des Bildungspostulats Chancengleichheit dokumentiert sich offen der Widerspruch zwischen liberaldemokratischen bildungspolitischen Forderungen und ihren objektiven Realisierungschancen. Chancengleichheit wird auf das Maß individueller Förderung der Lernbehinderten reduziert, das erforderlich scheint, um nachträgliche Korrekturmaßnahmen, bzw. Präventivmaßnahmen, gegenüber dem Versagen des allgemeinbildenden Schulsystems durchführen zu können. Implizit wird mit der Forderung nach Ausbau bzw. Aufrechterhaltung der Sonderschule zugestanden, daß im Bereich der Normal-Schule nur mit partiellen Reformen zu rechnen ist, keinesfalls jedoch mit strukturellen Änderungen, die gezielte umfassende Hilfen für von Lernbehinderung bedrohte Kinder bereitstellen würden.

Damit bestätigt sich hier eine Entwicklungstendenz, die im Gesamtschulbereich deutlich geworden ist. Ging man ursprünglich von einer möglichen Einführung der Gesamtschule als Regelschule aus², so zeichnet sich gegenwärtig ab, daß Schulreformen im Rahmen einer Effektivierung des bestehenden viergliedrigen Schulsystems durchgeführt werden. Gesamtschulen erfüllen, wie Heinrich³ analysiert hat, im Rahmen

1) Bildungsbericht (1970), S. 44; Unterstreichung S.P.

2) Was in einigen Bundesländern aufgrund von Kulturhoheiten noch der Fall ist, vgl. z.B. Bremen.

3) R.Heinrich (1973)

schulischer Teilreformen eine "notwendige Funktion: nämlich die Erprobung neuer Lehr- und Lernmittel und -methoden unter 'optimalen' Bedingungen; sie werden zu Experimentierfeldern für Curricula, die dann zur Komprimierung und Leistungssteigerung auf die bestehenden Schulzweige transferiert werden können."¹

Mit der theoretischen Diskussion und Einführung der Gesamtschulmodelle sind jedoch von Anfang an entscheidende Anstöße zur Kritik am Sonderschulsystem verbunden gewesen. Progressive Sonderpädagogen haben die Forderung nach Chancengleichheit als Postulat verstanden, das die Integration der Ausgesonderten in ein reformiertes allgemeinbildendes Schulsystem notwendig voraussetze.² Diese Interpretation läßt jedoch außer acht, daß Chancengleichheit noch stets zur ideologischen Rechtfertigung bestehender schulischer Verhältnisse funktionalisierbar war und ist. Die beliebige Füllbarkeit dieses Postulats ist bereits in den beiden Forderungen, die es umschließt, angelegt: weitestmögliche Förderung des Einzelnen und Schaffung optimaler Voraussetzungen für die Teilnahme des Einzelnen am Erwerbsleben. Im 'Strukturplan' heißt es bündig: "Die Ansprüche auf schulische Bildung und freie Entfaltung der Persönlichkeit führen zu dem Grundsatz, daß jeder einzelne so weit wie möglich zu fördern ist. Die Lernangebote müssen deshalb die unterschiedlichen Interessen und Möglichkeiten des Lernenden berücksichtigen. (....) Die Schule muß fördern und verteilen, sie muß einerseits dem Bildungsstreben des einzelnen zur Verwirklichung verhelfen, andererseits aber auch den gesellschaftlichen Forderungen genügen."³

1) dies. (1973), S. 59; vgl. zum Problem curricula und politische Herrschaft bes. auch U.K.Preuß (1975)

2) vgl. H.Eberwein (1973); U.Bleidick (1973); J.Lohmann (1970); U.Preuss-Lausitz (1970).

3) Deutscher Bildungsrat (1970), S. 31

Chancengleichheit scheint also durchaus mit der Programmatik getrennter schulischer Unterrichtung lernbehinderter Kinder vereinbar.

Zur Begründung der Aufrechterhaltung der Sonderschule werden drei Postulate kausal verknüpft:

- schweres schulisches Versagen indiziere dauerhafte Behinderung der Lernfähigkeit;
- dieser Behinderung müsse unter der Zielsetzung chancengleicher Erziehung durch ein besonderes Schulsystem Rechnung getragen werden;
- dieses Schulsystem erfülle erst aufgrund seiner besonderen Förderungsmöglichkeiten grundgesetzlich verankerte Grundrechte, insbesondere das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und das Recht auf Bildung.

Der Berliner Schulentwicklungsplan stellt in diesem Zusammenhang fest: "Die Sonderschulen und Sonderschuleinrichtungen dienen der Verwirklichung des Rechtes auch des behinderten Menschen auf eine seinen Fähigkeiten entsprechende Bildung und Erziehung."¹

Verwaltungsgerichtliche Entscheidungen legalisieren die Aussonderung. Ausdrücklich wurde der Vorwurf zurückgewiesen, Umschulung sei diskriminierend, denn "in den unter Aufwendung besonderer Kosten errichteten Hilfsschulen (liegt) eine Wohltat, die der Staat den Kindern angedeihen läßt."² In einer anderen verwaltungsgerichtlichen Entscheidung wird in ähnlichem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß es mit "der freien Entfaltung der Persönlichkeit durchaus zu vereinbaren (ist), daß ein Kind seine geistige Ausbildung in derjenigen (Pflicht)-Schule erhält, die seinen geistigen Anlagen entspricht und in der diese Anlagen zur größtmöglichen Entfaltung gebracht werden."³

1) SEP II (1973), S. 43

2) zit. nach H.Kautter & W. Munz (1974), S. 238

3) zit. nach denselb. a.a.O., S. 239

Beide Entscheidungen gehen von der Annahme aus, daß schulische Bildung als eine Art 'staatlicher Dienstleistung mit Zuweisungsrecht' am Individuum anzusehen ist, und daß das Bildungsangebot der Sonderschulen auf die geistigen Fähigkeiten der Lernbehinderten optimal zugeschnitten sei.

'Gleiches Recht auf Bildung' für Behinderte und ihre 'weitestmögliche Förderung' heißt im gegenwärtigen System der Sonderschule nicht Erziehung zur Grundschulfähigkeit, sondern Erziehung zur Erwerbsfähigkeit für die einfachsten Arbeitsverrichtungen. Bei gegenwärtig knapp 1 % Rücküber-schulungen auf das Normal-Schulsystem¹ dient die Sonderschule vor allem der Entlastung des starren, leistungsfixierten Grundschulsystems und fungiert als Disziplinierungsmechanismus für abweichendes, sozial auffälliges Verhalten der Schüler.

Neben dem Ziel 'Aufrechterhaltung bei verbesserter Ausstattung der Sonderschule' beziehen sich schließlich eine Reihe von Reformplänen auf partielle Integration und Angleichung der Sonderschule an das Normalschulsystem. Sie entsprechen damit durchaus gesellschaftlichen Anforderungen, denn bei zunehmender Effektivierung und Ökonomisierung schulischer Ausbildung vermag die Sonderschule nur dann als Entlastungs- und Steuerungsmechanismus je nach Leistungsanforderungen zu fungieren, wenn sie flexibler und durchlässiger gegenüber der normalen Schule wird. "Es muß betont werden", heißt es für Berlin, "daß das Prinzip der Durchlässigkeit zu den allgemeinen Schulen Grundsatz sonderpädagogischer Arbeit ist. (...) Eine isolierte Entwicklung des Sonderschulwesens vom allgemeinen Schulwesen ist abzulehnen."² Notwendig~~e~~ strukturelle

1) vgl. J.Lohmann (1970); ebenso H.Kautter & W.Munz (1974), S. 348 ff

2) SEP II (1973), S. 45

Reformen, die diese Durchlässigkeit erst ermöglichen würden, werden in vorliegenden kommunalen und staatlichen Plänen nur minimal entwickelt. Gefordert werden verbesserte Erziehungs- und Bildungskonzeptionen für Behinderte, verbesserte Ausbildung der Sonderschullehrer und Einrichtung spezifischer Fördermaßnahmen im normalen Schulsystem, die einer Vermeidung der Sonderschulüberweisung ebenso wie der Erleichterung der Reintegration dienen sollen.¹

Dieser geforderten Durchlässigkeit und Revidierbarkeit der Aussonderung stehen gegenwärtig vor allem auch schulformbezogene curricula entgegen. Die Schonraumideologie in der Sonderschule, deren Curricula auf Behebung von "Schwächen" und "Ausfällen" der Schüler ausgerichtet sind, verfestigt die Separierung der Schüler.²

Eine ernstzunehmende pädagogische Förderung der Lernbehinderten, die auf einer wissenschaftlich angeleiteten Analyse der Bedingungen ihrer Lernfähigkeit aufbaut, impliziert vor allem den Verzicht auf eigenständige sonderpädagogische Erziehungsmethoden zugunsten differenzierter, am Entwicklungsstand des individuellen Schülers orientierten Maßnahmen. Sie mündet, wie überzeugend nachgewiesen wurde, in einem System abgestufter Fördermaßnahmen, die schwerlich für den überwiegenden Teil der Lernbehinderten länger ihre Separierung erfordern.³ Dieses von Gutachtern des Deutschen Bildungsrates empfohlene System gestufter Differenzierungen

1) vgl. dies., a.a.O., die Zeitplanung der Reform des Sonderschulwesens ist offen gelassen. Zum Vergleich wird für 1976/77 für Berlin eine Schulpsychologen-Schüler-Relation von 1:5000 geplant, gegenwärtig sind in Berlin 14 Schulpsychologen tätig. a.a.O., S. 53 f.

2) "Indem die Schwächen des lernbehinderten Kindes behandelt werden, wie Ausfälle bei Sinnesgeschädigten, werden potentielle Entwicklungsmöglichkeiten auf diesen Gebieten nicht mehr wahrgenommen, und Schwächen erscheinen dann notwendigerweise ebenso unveränderlich wie Sinnesdefekte." G.Klein (1973 a), S. 302

3) vgl. H.Bach (1973); G.Kanter (1974); G.Klein (1973 a)

"kann die falsche Alternative aufheben, die entweder in der ausschließlichen schulischen Separierung eines Kindes oder der ausschließlichen Unterrichtung eines Kindes in einer allgemeinen Schule ohne zusätzliche sonderpädagogische Maßnahmen besteht."¹

Angesichts der Tatsache, daß die Selektion gegenwärtig willkürlich, ungeplant und in der Regel erst nach mehr-jährigem erfolglosen Normalschulbesuch erfolgt, damit relativ hohe zusätzliche Kosten verursacht und schwere zusätzliche psychische Schäden bei den Lernbehinderten zur Folge hat, richtet sich ein weiterer Schwerpunkt der Reformpläne auf Früherkennung der Behinderung und ihre verbesserte Diagnostik. Die Früherkennung soll auch verbesserte diagnostische Zuweisung der Bildungswege bei Schuleintritt ermöglichen. Das Erkennen potentieller Lernbehinderung vor Schuleintritt und entsprechend vorbeugend bzw. ausgleichende Erziehung sollen die Zahl der potentiell Lernbehinderten verringern.

Seit jeher gehört 'Früherkennung' zum Programm der Sonderpädagogik, heute jedoch mit spezifisch veränderter Akzentsetzung: während die Annahme einer weitgehenden Konstanz in der Behinderung der Lernfähigkeit notwendig die Forderung einschloß, 'Restfähigkeiten' so früh wie möglich heilpädagogisch zu fördern, richten sich mit der Einsicht in die Abhängigkeit der Lernfähigkeit von Angeboten der sozialen Umwelt diese Postulate vor allem auf gesellschaftlich geplante und finanzierte vorschulische Präventivmaßnahmen. Ihre Diskussion enthüllt jedoch die widersprüchlichen Momente schulischer Definitionsprozesse von Lernbehinderung um einiges mehr. Klein meint sogar, daß es

1) Deutscher Bildungsrat (1974), S. 66

"nahezu unmöglich" sei, Lernbehinderung vor Schuleintritt diagnostisch zu bestimmen. Da intellektuelle Fähigkeiten im Entwicklungsverlauf des Kindes von sozialen Erfahrungen bestimmt und beeinflussbar seien, könne die Chance der Lernfähigkeit nicht durch frühe Diagnose ihrer Behinderung eingeschränkt werden. Da überdies Schulerfolg maßgeblich von sprachlichen Fähigkeiten (Lesen, Schreiben) bestimmt und nur unzulänglich durch Intelligenztests im Vorschulalter prognostizierbar sei, und da schließlich Schulreife-tests keine eindeutige Unterscheidung zwischen "Entwicklungsrückstand" und "Normalschul-Unfähigkeit" zulassen, "wäre es sehr problematisch, wollte man ein Kind als lernbehindert bezeichnen, das unter Umständen noch gar keine Gelegenheit hatte, die für den Schulerfolg erforderlichen Fertigkeiten zu lernen."^{1,2}

Vergesellschaftete vorschulische Erziehung potentiell Lernbehinderter ergibt sich zunächst allgemein als Konsequenz des Spannungsverhältnisses zwischen den Ergebnissen naturwüchsiger-familialer Sozialisation und den Leistungsanforderungen gesellschaftlich bestimmter schulischer Erziehung und Ausbildung.³

-
- 1) G.Klein (1973 b), S. 159; ähnlich auch H.Kautter & W.Munz (1974); G.Kanter (1974)
 - 2) In Berlin werden gegenwärtig laut SEP Kurzfassung (o.J.,S.12) 9,5 % aller angemeldeten Schüler zurückgestellt. Die offiziellen Kriterien für Sonderschulbedürftigkeit bei Schuleintritt lassen allerdings eine nahezu beliebige Auslegung zu. Typisch sind Formulierungen, wie sie für Nordrhein-Westfalen gelten: "Ausnahmsweise können Kinder, die bereits früher eindeutig erkennen lassen, daß sie in der Volksschule nicht gefördert werden können, der Sonderschule schon zu Beginn der Schulpflicht oder vor Ablauf eines zweijährigen Besuchs der Volksschule zugeführt werden." zit. nach H.Kautter & W.Munz (1974), S. 342.
 - 3) Daß diese Spannung durch objektiv widersprüchliche Konstitutionsmerkmale familialer und schulischer Sozialisation allgemein bedingt ist und damit auch durch kompensatorische Erziehung kaum behebbar ist, mußte allerdings selbst noch eingehend dargestellt werden; vgl. hierzu bes. K.Holzkamp (1973), S.249 ff; ähnlich auch U.Preuß (1975), S. 81 ff.

Als solche unterliegt eine Frühförderung potentiell Lernbehinderter zunächst allgemein gesellschaftlichen Bedingungen notwendiger Vergesellschaftung der Kleinkinderziehung. Dabei stellen 'Durchlässigkeit' und 'Früherkennung' wesentliche notwendig komplementäre Zielsetzungen des gegenwärtigen Erziehungssystems dar. Bei geforderter Effizienz der Mittelausgaben kann aufgrund der Abgetrenntheit des Bildungsektors vom Produktionsbereich die Anpassung der schulischen Leistungsanforderungen und damit auch des sozialen Ausschusses des Schulsystems an die sozio-ökonomisch bestimmten Qualifikationsanforderungen nur nachträglich erfolgen.

Im Vergleich zur Unzulänglichkeit des gegenwärtigen Ausbaus des allgemeinen Elementarbereichs und zur Langfristigkeit, mit der erst die allgemeine Vorschulpflicht für alle Kinder geplant ist¹, ist die Situation der vorschulischen Betreuung von Lernbehinderten besonders katastrophal.²

Die wenigen vorhandenen vorschulischen Einrichtungen werden fast ausschließlich als Vorklassen an Sonderschulen geführt und legen damit, entgegen allen präventiven Reformbestrebungen, das zukünftige Schulschicksal der Kinder frühzeitig fest.

Unsere Überlegungen zeigen, daß Planungen zur vorschulischen Betreuung im Hinblick auf die bekannten Probleme der Erziehung und Ausbildung von Lernbehinderten keine prinzipiell

1) Bislang besuchen nur ca. 27 % der 3 - 5 jährigen und gut 50 % der 5 - 6 jährigen vorschulische Kleinkinderinstitutionen. Diese Relation soll nach den Planungen der Bundesregierung (vgl. Bildungsgesamtplan 1973, S. 13) bis 1975 auf 70 % gesteigert werden, bis 1980 auf 85 % und schließlich 1985 auf 100 %. Der Finanzetat ist besonders für den Vorschulbereich bei sehr hohem Personalbedarf, angesichts des gegenwärtig veralteten Kindergartensystems, schlechter Ausstattung, unzureichend ausgebildeten Erziehern etc. entscheidender Indikator der Reformwilligkeit. Hier werden gegenüber ursprünglichen Planungen gravierende Abstriche vorgenommen. z.B. im Sachkostenetat: laut 'Zwischenbericht' (1971) für 1975 je Platz DM 225,--, für 1985 DM 205,--).

2) In der BRD existierten nach G.Klein (1973 b), S. 153 f im Jahr 1967 insgesamt nur 45 vorschulische Einrichtungen für Lernbehinderte. In Berlin gab es 1967 drei Vorklassen für Lernbehinderte, vgl. SEP II (1973).

anderen Lösungsvorschläge enthalten, allenfalls differenzierter vorgehen und den Horizont pädagogischer Maßnahmen erweitern. Mit den Forderungen nach vorschulischer Betreuung wird die gesellschaftliche Natur von Lernbehinderung ansatzweise erkannt und als Folge sozialer Lebensverhältnisse gesehen, jedoch charakteristisch verkürzt auf ein letztlich stets als individuell erscheinendes Problem. Lernbehinderte werden als 'sozio-kulturell Benachteiligte' bestimmt, die ausgleichende kompensatorische Erziehung erfahren sollen. Die Probleme dieser Zielsetzungen scheinen damit vor allem diagnostischer Art zu sein und auf bildungspolitisch-praktischer Ebene zu liegen, da Vorschulerziehung freiwillig erfolge.¹

Damit wird jedoch der sozio-ökonomische Zusammenhang zwischen familialen Reproduktionsbedingungen und schulischer Ausbildung als Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Produktions- und Reproduktionsverhältnisse spezifisch verkürzt. Ein Scheitern der Kinder an den schulischen Anforderungen wird nur insoweit rezipiert, als es durch die je individuell eingebrachten milieuspezifischen Lerndefizite erklärbar ist. Pädagogische Beeinflußbarkeit von Lernschwierigkeiten scheint somit auch ihre Beseitigung zu ermöglichen: "Grundsätzlich lassen sich die Formen der Lernbehinderung auf Grund sozio-kultureller Benachteiligung weitgehend verhindern, wenn es gelingt, entsprechend positive soziale Konstellationen zu schaffen."²

Das Fernziel sonderpädagogischer Reform, daß als Lernbehinderte nur die übrig bleiben, die "wegen ihrer schweren physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen einer sonderpädagogischen Hilfe bedürfen"³, wird, soweit es die

1) Charakteristisch ist der Versuch von G.Klein (1973 b), S. 166), diagnostische Kriterien zur Früherfassung von Lernbehinderung zu entwickeln aus: Hinweisen auf "unzureichende Erziehungsbedingungen" wie "schlechten Wohnverhältnissen", "Trunksucht", "sozialer Randständigkeit", "Heimaufenthalt unter ungünstigen Bedingungen".

2) G.Kanter (1974), S. 215

3) SEP II (1973), S. 45

schulorganisatorische Form betrifft, in dem Maße Realisierungschancen haben, in dem Lernschwierigkeiten der Kinder zu einem allgemeinen Problem des 'normalen' Schulsystems werden und neue effizientere Formen ihrer Behandlung im allgemeinen erforderlich machen. Allerdings ist zu fragen, ob durch eine Eingliederung der Sonderpädagogik in die Regelschule¹ der Sonderpädagogik prinzipiell andere Aufgabenstellungen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten erwachsen, als es gegenwärtig der Fall ist.

3.5 Integration und Differenzierung - Überlegungen zu den Grenzen der Wissenschaftlichung der Sonderpädagogik

Mit wachsender theoretischer Verallgemeinerung sozialwissenschaftlicher Bestimmungen und Erkenntnisse über Begabung und deren 'Defizite' bei Sonderschülern als Produkt ihrer sozialen Herkunft, wird gegenwärtig in fortschrittlichen Planungsansätzen 'Lernbehinderung' in theoretischer und schulpraktischer Hinsicht problematisiert. Anhand einer exemplarischen Diskussion dieser Überlegungen sollen hieran im folgenden Überlegungen zum Zusammenhang der Vergesellschaftung der Erziehung und ihren Auswirkungen auf die sonderpädagogische Theoriebildung verdeutlicht werden.

Dabei werden zwei Aspekte hervorgehoben:

- unter welchen theoretischen Bestimmungen wird Lernbehinderung im Bezugsrahmen sozialwissenschaftlich orientierter sonderpädagogischer Theorie analysiert?
- welche schulorganisatorischen und schulpädagogischen Folgerungen werden damit nahegelegt?

1) vgl. hierzu insbes. Deutscher Bildungsrat (1974)

Für eine Neubestimmung der Sonderpädagogik in sozialwissenschaftlichem Verständnis haben die jüngsten Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates wesentlich grundlegende Bestimmungen geliefert.¹ Als "eine Art Strukturplan für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" (Krings)² stellen die Empfehlungen, weiterreichend als vergleichbare Ansätze, der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen. Orientiert an den bildungspolitischen Vorgaben des Strukturplans soll mit horizontaler Gliederung des Schulsystems, d.h. Abkehr von behinderungsspezifischen Schulformen, Individualisierung der Lernanforderungen und vor allem Berücksichtigung früherer Lernprozesse und vor-schulischer Betreuung, ein Bildungssystem geschaffen werden, das das "Bürgerrecht auf Bildung auch für Behinderte" sicherzustellen vermag. Der "ungewollte Nebeneffekt" verbesserter Angebote im Bildungssystem, so führt Krings aus, "nämlich die Abdrängung einer größeren Zahl von Kindern oder Jugendlichen aus den ordentlichen Bildungsgängen in Sondereinrichtungen"³ erfordere ein integratives, auf gemeinsame Unter-richtung und Förderung von Behinderten und Nicht-Behinderten ausgerichtetes Bildungsangebot.

Lernbehinderung wird in diesen Empfehlungen als multifaktoriell bedingte, häufig nur partielle oder zeitlich begrenzte Störung begriffen, die zunächst vor allem einen spezifischen, individuellen Förderanspruch setze: "Als lernbehindert im Schulalter gelten Kinder und Jugendliche, die infolge mangelhafter Entwicklung oder einer Schädigung des zentralen Nervensystems oder sozio-kultureller Deprivation bei erheblich verminderten Intelligenzleistungen vornehmlich in ihren schulischen Lernleistungen soweit beeinträchtigt

1) vgl. zum folgenden Deutscher Bildungsrat (1974) sowie aus der zugeordneten Reihe der 'Gutachten und Studien der Bildungskommission' bes. G.Kanter (1974) und H.Kautter & W.Munz (1974)

2) H.Krings, Vorwort zu den Empfehlungen (1974), S. 11

3) H.Krings, a.a.O., S. 12

sind, daß die Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten nicht in altersentsprechender Weise gelingt. Soziale Determinanten und biologische Faktoren interagieren oft in der Weise, daß die Entstehungsursachen der Lernbehinderung nicht eindeutig aufweisbar sind."¹

Diese Überlegungen implizieren, daß bisherige schulische Definitionen von Lernbehinderung zugunsten diagnostisch genauerer Bestimmungen korrigiert werden müssen. Das gängige Außenkriterium für Lernbehinderung 'Schulversagen' ist zirkulär und ohne prognostische Validität: "Für die Schule ungeeignet ist, wer ihren Unterricht nicht zu folgen vermag. Und wer vermag ihrem Unterricht nicht zu folgen? Der, der für die Schule ungeeignet ist."²

Unter der Zielsetzung, naturwüschige Formen der Zuteilung von 'Bildungschancen' durch objektivere Formen der Leistungsbeurteilung und flexiblere Formen des Bildungserwerbs zu ermöglichen, diskutieren die Gutachter das Problem, diagnostische Bestimmungen zu entwickeln für eine Trennung zwischen "dauerhafter" Lernbehinderung als Sonderschulbedürftigkeit und Formen partiellen Schulversagens als "Lernstörungen", die innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems bei entsprechender Förderung ausgleichbar sind. Kanter hat diese Zielsetzungen diagnostisch-schulpraktisch präzisiert. Ausgangspunkt der Differenzierung soll die individuelle Begutachtung des Schülers sein: "Nicht vom undifferenzierten Schulversagen und seiner ätiologischen Klassifizierung her, sondern anhand einer Analyse des Lernverhaltens und der Bildung von Gruppen gleichen oder ähnlichen Lern- und Leistungsverhaltens scheint eine

1) Deutscher Bildungsrat (1974), S. 38

2) G.Kanter (1974), S. 147

Gliederung der Erziehungsmaßnahmen im Bereich behinderter und gestörter Lernprozesse heute angezeigt und möglich."¹ Ausgehend von der Konzeption der drei denkbaren Bezugsebenen der Diagnose von Lernbeeinträchtigungen, "Genese", "Verhaltensebene" und Reaktionen der "sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Umwelt", verankert Kanter die sonderpädagogische Diagnostik wesentlich auf der Ebene des Verhaltensbereichs. Er begründet diese vorwiegend deskriptive Bestimmung mit der multifaktoriellen Ätiologie von Lernbehinderung: "... es (gibt) nicht so etwas wie eine causa 'Lernbehinderung' und auch keine einheitliche Erscheinungsform des 'Lernbehinderten'. Mit der Bezeichnung Lernbehinderung ist vielmehr ein in Grenzen variables Leistungs- und Verhaltensbild gemeint, dem eine Reihe von Verursachungsfaktoren und eine vielfältige Genese zugrunde liegen kann."²

Die heute als 'lernbehindert' ausgesonderte Gruppe soll unter Begutachtung ihrer Lern- und Leistungsauffälligkeiten in drei Teilgruppen aufgegliedert werden.³

- Lernbehinderte mit deutlichen Intelligenzausfällen, schwerwiegendem Schulversagen, erheblich reduzierter Intelligenzleistung und deutlich verminderter sozialer Reife; diese sollen in getrennten Schulformen unterrichtet werden.
- Lerngestörte, Lernschwache, andauerndes oder temporäres (deutliches) Leistungsversagen in einem oder mehreren Bereichen, bei nur gering vermindertem Intelligenzniveau isolierten psychischen Leistungsausfällen und beobachtbaren Tendenzen zum "underachieving".

1) G.Kanter a.a.O., S. 157

2) G.Kanter a.a.O., S. 169

- Verhaltensauffällige, Milieugeschädigte, die in Verbindung mit Lern- und Leistungsausfällen Verhaltensstörungen zeigen, deren Intelligenz nur gering von der Standardnorm abweicht oder diese sogar überschreitet.

Dieser Forschungsansatz, der Lernbehinderung nicht durch institutionelle Faktoren, sondern durch eine Diagnose von erziehungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen her versteht, entspricht, bei einigen Modifikationen, gegenwärtig häufiger diskutierten Vorschlägen. Damit verbunden sind Bestrebungen, die alte Arbeitsteilung zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik aufzuheben und die 'Besonderung' der Kinder nicht länger an der schulorganisatorischen Form festzumachen. Konsequentermaßen verfolgen Kauter & Munz¹ diese Richtung und verzichten auf 'Lernbehinderung' als konstantes Persönlichkeitsmerkmal und die Ausgliederung als schulorganisatorische Folge. 'Lernbehinderung' soll vielmehr als "augenblicklicher Förderungsanspruch eines Kindes"² verstanden werden, für den kaum einheitliche Kriterien oder gar langfristige prognostische Aussagen möglich sind.

Deutlich wird, daß die Probleme der Sonderpädagogik, Voraussetzungen und Bedingungen der Erziehbarkeit wissenschaftlich-diagnostisch zu bestimmen, sich prinzipiell mit dem Anspruch der allgemeinen Erziehungswissenschaften decken, dem Anspruch, Kinder je nach individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten differenziert zu fördern. Individualisierung der Lernanforderungen im Bereich der Behindertenpädagogik darf, wie es in den Empfehlungen heißt, "allerdings nicht zu einer Reduzierung des Lernangebots für Behinderte und zu einer Beeinträchtigung ihres Lernens und der für sie notwendigen Therapie führen, und sie darf keine höhere Belastung für Behinderte bringen.."

1) H.Kauter und W.Munz (1974)

2) dies. (a.a.O.), S. 261

andererseits darf auch ... das Lernen der Nichtbehinderten nicht beeinträchtigt werden."¹

Unter dieser Zielsetzung individueller Förderung der Lernbehinderten und von Behinderung Bedrohten, bleiben die gemeinsamen, auf gesellschaftliche Zusammenhänge verweisenden Merkmale von Lernbehinderung weiterhin jedoch nur weitgehend äußerlicher Bestandteil sonderpädagogischer Theorie. Dies wird zunächst offenkundig an dem Versuch, Differenzierungskriterien zwischen 'Lernbehinderten' einerseits und 'Lerngestörten' andererseits zu entwickeln. Denn unter der Abstraktion von den gesellschaftlichen Grenzen der Erziehung erscheint die soziale Determiniertheit der kindlichen Persönlichkeitsstruktur, die Gesellschaftlichkeit der Natur des Kindes allemal nur in ihren individuellen Manifestationsformen. Gesellschaftliche Lebensverhältnisse als Bestimmungen der Natur des Menschen werden im Rahmen sozialwissenschaftlich orientierten sonderpädagogischer Theorie nur als korrelative Merkmale den pädagogischen Bestimmungen von Lernbehinderung angefügt. In den Empfehlungen des Bildungsrates wird formuliert: "Als sozial benachteiligt gelten Kinder und Jugendliche, deren intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung aufgrund von Besonderheiten des häuslichen Milieus und der sozialen Schicht im Vergleich zur Mehrheit der Gleichaltrigen retardiert ist beziehungsweise negative Abweichungen aufweist. Dies führt dazu, daß sie im Bereich der Bildungssituation versagen." Weiter unten wird erläutert: "Als Indikatoren sind insbesondere zu nennen: - Fehlen von Lernanregungen,

-
- 1) Deutscher Bildungsrat (1974), S. 17. Ähnlich wurde im Strukturplan vorsorglich formuliert: "Die Aufgabe ist ... frühzeitig die Chancenunterschiede der Kinder auszugleichen und später das Bildungsangebot so zu differenzieren, daß die Lernenden ihren Lerninteressen und Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert werden und entsprechende Angebote weiterführender Bildung antreffen." Weiter erläuternd heißt es: "Die Lernangebote müssen ... die unterschiedlichen Interessen und Möglichkeiten des Lernenden berücksichtigen. Diese Berücksichtigung ... macht eine Individualisierung des Lernens und somit eine reichhaltige Differenzierung der Bildungswege erforderlich." Deutscher Bildungsrat (1970), S. 30 f

- eingeschränkte Sprachmuster, - Mangel an positiver emotionaler Zuwendung, mangelnde Konsistenz im elterlichen Erziehungsverhalten".¹ Der gesellschaftliche Charakter schulischer Lernprozesse und die Konstitution und Definition von Lernfähigkeit, Lernschwierigkeit, Lernbehinderung bleiben ausgeklammert.

Diese Betrachtungsweise ist in der Formbestimmung schulischer Erziehung angelegt: Aufgrund der Abgetrenntheit, Ver selbstständigung und partiellen Retardierung schulischer Erziehung von den Bereichen gesellschaftlicher Produktion und privater Reproduktion sind auch der Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik Grenzen gesetzt. Denn auf der Grundlage des Lohnarbeiterverhältnisses und der Erziehung als Bestandteil der Produktion der Arbeitskraft als Ware erscheinen Erziehungsprozesse stets als Privatangelegenheit. 'Bildungschancen', deren Vergabe im Schulsystem gesellschaftlich geforderten Qualifikationsstrukturen unter Kriterien der Effizienz schulischer Erziehung unterliegt, erscheinen als Angebote, die den Individuen nach Maßgabe ihrer Lernfähigkeit zugewiesen werden. Grenzen der allgemeinen Aneignung dieser Bildungsangebote, die sich aus der Notwendigkeit kostensparender Erziehung und damit optimaler Ausnutzung individuell unterschiedlich eingebrachter Bildungsvoraussetzungen ergeben, erscheinen als Grenzen individueller Erziehbarkeit und pädagogischer Förderbarkeit. Auch eine sozialwissenschaftliche Analyse, die diese Zusammenhänge als Folge milieuspezifischer Faktorenkonstellationen von Lernbehinderung versteht, vermag die gesellschaftliche Natur dieser Prozesse nur teilweise zu erhellen, denn die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse als Determinanten menschlicher Natur sind aus beobachtbaren Erscheinungsformen nur begrenzt zu entschlüsseln.²

1) Deutscher Bildungsrat (a.a.O.), S. 41 ff

2) Darauf wurde in der vorliegenden Darstellung anhand der sozio-ökonomischen Bestimmtheit schulischer Erziehung bereits eingegangen; im folgenden Hauptabschnitt der Arbeit werden diese Überlegungen unter familientheoretischen Gesichtspunkten erläutert werden.

Mit der tendenziellen Integration der Sonderpädagogik in den theoretischen Bezugsrahmen der allgemeinen Pädagogik wird sich bei der gesellschaftlich bedingten Trennung von Schulsystem und Produktion die Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik vor allem auf verbesserte Unterrichtstechnologie und Didaktik unter Einbeziehung verbesserter diagnostischer Verfahrensweisen beziehen. Die Verwissenschaftlichung der Sonderpädagogik, die ihren Anfang mit der Überwindung idealistisch-spekulativer Positionen und der Hinwendung zu sozialwissenschaftlichen analysierten Zusammenhängen erst genommen hat, wird in dem Maße vorangetrieben werden, indem die Sonderpädagogik Einsicht in gesellschaftliche Konstitutionsprozesse ihres Gegenstandes gewinnt; Erkenntnisse, die offenkundig zunächst die Überwindung der schulischen Besonderung der Lernbehinderten in institutionell abgetrennte Formen voraussetzen. Der gesellschaftliche Charakter, dem auch die schulische Erziehung von Behinderten unterliegt, wird von der Sonderpädagogik dann eher als eigentliche Grenze ihrer pädagogischen Handlungsmöglichkeiten erkannt werden können, wenn der abgetrennte Sonderschulbereich in das allgemeine Schulsystem integriert wird; die sich dort zeigenden Grenzen pädagogischer Förderung von Lernbehinderten stehen nämlich in einem dichterem inhaltlichen Begründungszusammenhang zu allgemeinen Berufsanforderungen, als es ein abgetrennter Sonderschulbereich mit idealistischen Vorstellungen überhaupt sein kann. Abzeichnen könnte sich weiterhin eine Entwicklung, in der die Sonderpädagogik, gerade aufgrund ihrer langjährigen Befassung und Verpflichtung gegenüber Lernschwierigkeiten von Schulkindern, sich zu deren Anwalt im allgemeinen Erziehungssystem macht und Reformansätze in dieser Zielrichtung vorantreibt.

Teil B: WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE ANSÄTZE ZUR ANALYSE VON LERNSTÖRUNGEN

Vorbemerkungen

Trotz der Tatsache, daß in einer Reihe gesellschaftlicher Teilbereiche zunehmend Probleme von Lernstörungen bei Kindern auffallen, und die Analyse der Ätiologie, Therapie und Prävention einzelner Symptomkomplexe erforderlich machen, ist der derzeitige Stand wissenschaftlicher Diskussion weit davon entfernt, auf eine allgemeine und systematische Theorie der Genese dieser Störungen zurückgreifen zu können. Ganz im Gegenteil. Innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen scheint die umstrittene Frage der Interpretation dieser Störungen als Problem von 'nature' oder 'nurture' keineswegs einhellig geklärt zu sein. Im Zusammenhang damit ist auch der erkenntnistheoretische Status der an der Diskussion dieser Frage beteiligten Einzeldisziplinen, also insbesondere Psychiatrie, Psychologie, Pädagogik, Soziologie und das Problem ihrer interdisziplinären Integrierbarkeit Gegenstand kontroverser Auffassungen.

Bei der derzeitigen partialisierten wissenschaftlichen Arbeitsteilung sind die Grundlagen ihrer wissenschaftlichen Erkenntnis im gemeinsam geteilten Gegenstand weitgehend aus dem Blick geraten, nämlich die kindliche Persönlichkeit als Ergebnis und Einheit organisch-biologischer und gesellschaftlicher Existenzbedingungen und deren psychischen Verarbeitungsformen. Stattdessen wird bei der Analyse einzelner Symptombildungen gestörter Lernfähigkeit je nach Art und Schweregrad des Symptoms, auf der einen Seite eher nach biologischen ätiopathogenen Faktoren gesucht, andererseits bei 'leichteren' Fällen nach sozialen Ursachen. Bei annähernd durchschnittlicher Testintelligenz werden Lernstörungen vorwiegend als Folge von Störungen in der Person-Umwelt-Beziehung betrachtet, ohne zugleich die biologisch-organische Existenzgrundlage des Individuum und ihn

Wechselbeziehung zur sozialen Umwelt zu berücksichtigen. Bei schweren intellektuellen Behinderungsformen, also bei 'geistiger Behinderung' und 'praktischer Bildbarkeit' wird fast ausschließlich nach hirnnorganischen Defekten gesucht und der Anteil sozialer Faktoren höchstens als korrelative Randbedingung einbezogen.¹ Derartige Gegenüberstellungen verfestigen überkommene mechanistische Anlage-Umwelt-Dichotomisierungen, indem sie den Geltungsbereich von Faktorenkonstellationen alternativ auf die Erklärung spezifischer Persönlichkeitsstörungen eingrenzen, anstatt das Erklärungsgefälle der jeweiligen Analysestufen im Kontext einer integrierten Theorie der sozialhistorischen Genese von Persönlichkeitsstrukturen und Bedingungen ihrer Psychopathologie aufzuweisen.

Natur- und sozialwissenschaftliche Analysen von Lernstörungen sind beide in ihrem Erkenntnischarakter und Geltungsbereich Ausdruck gesellschaftlicher Erkenntnistbedürfnisse und Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung. Dabei ist die allgemeine Trennung zwischen natur- und sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen selbst als Reflex bestimmter sozial determinierter Beziehungsformen menschlicher Naturbeherrschung interpretierbar. Für den derzeitigen Forschungsstand naturwissenschaftlich orientierter Theorie und Praxis in diesem Zusammenhang ist jedoch offenkundig, daß zwischen naturwissenschaftlicher Grundpositionen und der Anerkennung der maßgeblichen Bedeutung sozialer und psychischer Faktorenkonstellationen zunehmende Differenzen bestehen, die den Geltungsbereich naturwissenschaftlicher Modelle problematisieren. Die Herausbildung wissenschaftlicher Denkformen, die die Bedeutung dieser sozialen und psychischen Grundlagen erkennen, ist selbst Ausdruck der objektiv wachsenden Rolle des subjektiven Faktors in der Produktionstätigkeit und der Verschärfung der Krisenmomente in der persönlichen Existenz des Menschen.

Aus diesen Überlegungen heraus wird im folgenden der Erkenntnischarakter und Geltungsbereich natur- und sozialwissenschaftlicher Denkformen zur Interpretation von Lernstörungen diskutiert. Dabei wird sich allerdings bei beiden Modellen zeigen, daß sie eher durch bestimmte wissenschaftliche Grundhaltungen charakterisiert werden können als durch eine bereits ausgefeilte ätiologische Theorie. In dieser Diskussion wird es vor allem darauf ankommen, auf gesellschaftstheoretische Grundlagen hinzuweisen, an denen die vermeintliche Alternative des Geltungsbereichs natur- oder sozialwissenschaftlicher Modelle aufgehoben werden könnte.

4. Lernstörungen im medizinisch-naturwissenschaftlichen Interpretationsrahmen

Die folgende Diskussion des Erkenntnischarakters medizinisch-naturwissenschaftlicher Erklärungen von Lernstörungen wird sich zwei Schwerpunkte setzen: zunächst werden in partieller Anknüpfung an unsere Darstellung zur Hilfsschulpädagogik als angewandte Psychiatrie¹ einige Überlegungen zu den gesellschaftlichen Grundlagen einer naturwissenschaftlichen Interpretation von Lernstörungen in ihrem theoriegeschichtlichen Niederschlag vorangestellt werden; anschließend wird anhand einer systematisierend-theoretischen Analyse wichtiger Aspekte dieses Gegenstands versucht werden, den Geltungsbereich und die Erkenntnisgrenzen seiner naturwissenschaftlichen Interpretation zu bestimmen.

1) vgl. Kap. 1.1

4.1 Theoriegeschichtliche Vorbemerkungen

In der wissenschaftsgeschichtlichen Tradition der Forschungen über die Bedeutung individueller Anlagefaktoren für die Ausprägung der Lernfähigkeit wurden zahlreiche Versuche unternommen, "Schwachsinn", "Minderbegabung", "Lernschwächen" etc. als Produkt anlagebedingter, organisch-biologischer Faktorenkonstellationen kausal zu erklären. Alle diese Ansätze gründen ihr theoretisches Selbstverständnis, ihre Forschungsperspektive und ihre methodologischen Verfahrensweisen auf Leitideen, die seinerzeit die klassische naturwissenschaftliche Grundkonzeption der Psychiatrie konstituiert hatten. Deren wichtigste, in der Überwindung spekulativ-idealistischer Positionen entwickelte Annahmen sind bis heute wirksam.

Thom faßt diese unter drei Gesichtspunkten zusammen:

- "Mißbildung und Krankheit sind in der Medizin als Folgen von Störungen materiell-organischer Prozesse aufzufassen und auf der Ebene organismischen Geschehens im Detail aufzuklären;
- die Medizin ist eine empirisch zu betreibende Naturwissenschaft; ihre Basis sind Pathologie und Physiologie;
- die Krankheiten des psychiatrischen Bereichs können nur durch Studium der materiellen Grundlagen psychischen Geschehens, das heißt über die Untersuchung des Gehirns und seiner Funktionsweise erklärt werden."¹

1) A. Thom (1974), S. 40

Besonders in der Kinderpsychiatrie, in ihren gesellschaftlich vorherrschenden Formen professionalisierter Praxis blieben medizinisch-naturwissenschaftliche Interpretationsmodelle bis in die heutige Zeit hinein vorherrschend.¹

Einschlägige Texte und Handbücher der Kinderpsychiatrie bieten zahlreiche Belege. Psychische Erkrankungen von Kindern werden darin überwiegend als organisch-biologischer Zusammenhang analysiert, der durch soziale Einflußfaktoren allenfalls verstärkt oder spezifisch geformt wird. Auch in den Untersuchungen zur sozialen Epidemiologie psychischer Störungen im Kindesalter ist gegenwärtig nicht einhellig geklärt, ob diese sozialen Faktoren Primärfaktoren darstellen und welche spezifische Bedeutung sie für die Erkrankung haben.²

Diese Bindung an das Modell naturwissenschaftlich verfahren-der Theorie und die Auffassung, psychopathologische Prozesse seien ursächlich auf biologisch-organische Vorgänge am Menschen zurückzuführen, ist in ihrem Erkenntnischarakter, ihrem Forschungsstand und ihren therapeutisch-praktischen Konsequenzen Ausdruck sozialer und wissenschaftlicher Gegebenheiten.

Die Herausbildung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis in der Psychiatrie seit der Mitte des 19. Jhdts. und die Annahme, psychische Erkrankungen seien nach dem Denkmodell des Menschen als Naturwesen zu erklären und zu heilen, war zunächst vor allem wissenschaftlicher Reflex eines neuen Standes in der Entwicklung der Produktivkräfte und des damit verbundenen Entfaltungsgrades menschlicher Naturbeherrschung.

1) Interessant in diesem Zusammenhang wäre eine Untersuchung der Entwicklung der Kinderpsychiatrie unter der Frage, welche sozial-historischen Prozesse dazu führten, Kinder nicht länger als kleine Erwachsene zu betrachten, sondern ihre altersspezifischen organischen und psychischen Besonderheiten zu erforschen.

2) vgl. hierzu unsere Ausführung in Kapt. 6

Der durch die gesellschaftliche Entwicklung vorangetriebene Aufschwung der Naturwissenschaften wurde auch auf die Sicht des Menschen übertragen.¹ In der Folge der Entwicklung und Verfestigung dieses naturwissenschaftlichen Modells galten schließlich psychische Erkrankungen ausschließlich als Ergebnis somato-pathologischer Gegebenheiten. Der Zusammenhang zwischen symptomatischen Erscheinungsformen und den ihnen zugrunde liegenden pathologischen Prozessen wurde als Kausalverhältnis betrachtet, welches ausschließlich im naturwissenschaftlich-medizinischen Modell zu erklären sei; psychopathologische Prozesse galten als kausale Folge biologisch-materieller Gegebenheiten in der Existenzweise des Menschen.

Allerdings entsprach diese naturwissenschaftlich-medizinische Psychiatrie nicht nur gesellschaftlichen Anforderungen, sondern enthielt in ihrer Ablehnung spekulativer Richtungen der Medizin und ihrer Verpflichtung auf erfahrungswissenschaftliche Prinzipien auch diejenigen Erkenntnismomente, die langfristig über den engen Bezugsrahmen eines naturwissenschaftlichen Denkmodells des Menschen hinaustragen mußten. Als positiver Wissenschaft erwuchs der Psychiatrie mit allmählich anwachsender theoretischer Durchdringung ihres Gegenstandes, mit der Erweiterung und erfahrungswissenschaftlichen Absicherung ihrer Erkenntnisse zunehmend das Problem, daß ein naturwissenschaftliches Menschenmodell nur einen begrenzten Geltungsbereich haben kann.

-
- 1) Dieser Vorherrschaft der naturwissenschaftlichen Richtung in der Psychiatrie war insbesondere in der Mitte des 19. Jhdts. eine heftig geführte Auseinandersetzung zwischen 'Psychikern' und 'Somatikern' um die Interpretation psychischer Störungen vorausgegangen. Ihr Ausgang zugunsten der Somatiker und der Griesinger zugeschriebenen Grundauffassung, "Geisteskrankheiten sind Gehirnkrankheiten", begründete einen Entwicklungsprozeß der Psychiatrie, der ihre Verpflichtung auf erfahrungswissenschaftlich prüfbare Prinzipien und den Anschluß ihrer gesellschaftlichen Praxis an die Medizin einleitete. Vgl. hierzu vor allem K.Dörner (1969).

Die Folgen der theoretischen Verengung der Grundlagen menschlicher Existenz auf biologisch-materielle Prozesse zeigen sich gerade mit der Bindung der Psychiatrie an erfahrungswissenschaftliche Prinzipien als ihr Problem, nicht alle psychischen Störungen im ätiopathogenetischen Bezugsrahmen der Medizin aufklären zu können und als Krankheitseinheit psychische Störungen ohne somatopathologischen Befund zulassen zu müssen.¹ So finden sich in der Theoriegeschichte der Psychiatrie und der Kinderpsychiatrie häufig Kontroversen um den Erklärungswert und Erkenntnischarakter naturwissenschaftlicher Denkformen und die Auffassung, daß psychische Krankheiten subjektiv-verstehend interpretiert werden müßten. In diesen Kontroversen verschaffen sich auch die Eigentümlichkeiten des Gegenstandsbereichs psychischer Erkrankungen selbst ihren theoretischen Ausdruck. Denn die Grenzen der Auffassung, daß biologische Gegebenheiten des Menschen seine wahre Grundlage bilden, sind systematisch durch das Problem markiert, keine Hinweise auf die theoretische Erfassung sozialer und psychischer Prozesse zu enthalten. Der qualitativ besondere Zusammenhang der Rolle des Psychischen zur organisch-biologischen und gesellschaftlichen Existenzweise des Menschen ist im naturwissenschaftlichen Modell nicht entschlüsselbar. Ähnlich wie in der Geschichte der Hilfsschulpädagogik enthält die Psychiatrie im Verlauf ihrer theoretischen Entwicklung wichtige Erweiterungen einer naturwissenschaftlichen Interpretation sogenannter mentaler Defekte um sozial- und geisteswissenschaftliche Erkenntnisse, die allerdings in der Erkenntnistheorie stets eher als sekundäre Faktorenkonstellationen betrachtet wurden und nicht dazu benutzt wurden, den Geltungsbereich naturwissenschaftlicher Grundlagen für eine Theorie psychischer Störungen zu reformulieren. Für diese Erweiterung wurden

1) vgl. zur theoriegeschichtlich-systematischen Betrachtung des Erkenntnischarakters naturwissenschaftlicher Psychiatrie bes. P. Thoma (1975)

in der Geschichte psychiatrischen Denkens vor allem gesellschaftspraktische Erkenntnisbedürfnisse wirksam: Als Wissenschaft, die die soziale Frage der Nicht-Integrierbarkeit von Geisteskrankheiten am Individuum und an vermeintlich organischen Schäden festmachte, entsprach die Psychiatrie nicht nur historischen Anforderungen an die positiven Wissenschaften und schien damit geeignet, anstehende erste Maßnahmen sozialstaatlicher Planung, Sicherung bzw. Wiederherstellung der Arbeitswilligkeit theoretisch und praktisch voranzutreiben. Sie unterlag damit zugleich Professionalisierungstendenzen, die in systemstabilisierender Blickrichtung auch soziale Faktoren in ihrer Beziehung zu psychischen Krankheiten nicht gänzlich ausklammern konnten. Anzeichen für diese Tendenzen waren z.B. aufkommende psychiatrische Expertisen über die soziale Verbreitung von Geisteskrankheiten.¹

Die Tatsache, daß diese sozialwissenschaftlichen Erweiterungen eines ausschließlich organischen Erklärungsmodells von "Schwachsinn" ursprünglich relativ direkt das Ergebnis gesellschaftlicher Erkenntnisanforderungen an die Naturwissenschaften waren, Folge der sozialen Probleme der abgeschlossenen industriellen Revolution, soll im folgenden anhand der Vergegenwärtigung einzelner theoriegeschichtlicher Aspekte verdeutlicht werden. Damit soll vor allem auch die spezifische Fragehaltung naturwissenschaftlicher Modelle gegenüber sozialen Faktoren charakterisiert werden.

Unter der Annahme, "Schwachsinn" sei in den weitaus überwiegenden Fällen² Ergebnis von Erbschäden, entstanden um die Jahrhundertwende und in den folgenden Jahren erste sozial-epidemiologische Untersuchungen. Als eine der

1) vgl. hierzu insbes. auch die Ausführungen bei I. Gleiss et al über die Entwicklung der Sozialpsychiatrie (1973) S. 79 ff.

2) Nach damaligen Schätzungen bis zu 90 %; vgl. E.E. Doll (1962)

ersten Studien über "mentale Defekte" gilt der Bericht einer 1904 in England eingesetzten Kommission, die die Bedeutung von "Schwachsinn" als Ursache für Kriminalität und Delinquenz untersuchen sollte, um darauf aufbauend administrative staatliche Folgemaßnahmen anleiten zu können. Diese erste Untersuchung war eine umfangreiche Vollerhebung, die in ausgewählten typischen Gegenden des Landes, in Gefängnissen, Besserungsanstalten, Arbeitshäusern etc. unter Ausnutzung aller verfügbaren Informationskanäle durchgeführt wurde. Tredgold berichtet von dieser primär von Ärzten durchgeführten Erhebung: "Each was given a selected area and was instructed to visit personally all public elementary schools, poor-law institutions, charitable establishments, training homes, reformatories, common lodging-houses, prisons, idiot asylums, hospitals, and, indeed, any establishment likely to harbour the mentally abnormal."¹ Man schätzte, daß 20 - 40 % der Insassen von Gefängnissen und Besserungsanstalten, 30 % der ledigen Mütter als "schwachsinnig" einzustufen wären; das hieß im wesentlichen als "intellectually incapable of economic self-sufficiency or prudent management of their affairs."² Diese Ergebnisse stützten zwar die Forderung, organisch bedingten "Schwachsinn" von moralischer Verurteilung zu befreien, wiesen jedoch zugleich alarmierend auf die sozialen Konsequenzen 'mentaler Defekte' und die Notwendigkeit staatlicher Maßnahmen hin. Diese Maßnahmen reichten in den folgenden Jahrzehnten von Sterilisierungskampagnen bei "Schwachsinnigen" bis zur Einrichtung spezifischer Verwahrungshäuser und ersten Versuchen der Erziehung ihrer Insassen zur Arbeitsfähigkeit.³

1) R.F.Tredgold (1970), S. 14

2) E.E.Doll (1962), S. 38

3) vgl. E.E.Doll (1962), bes. 40 ff.

Diese umfassende Studie brachte auch wichtige erste Hinweise auf die Abhängigkeit 'mentaler Defekte' von sozialen Faktoren. Man stellte fest, daß die Prävalenz-Rate von "Schwachsinn" in den einzelnen Wohngebieten unterschiedlich hoch war, und daß auch der Schweregrad der Schädigungen mit der Wohngegend kovarierte: in Endlichen Gebieten stieg der Anteil aller "Schwachsinnigen" ebenso wie der Schweregrad ihrer Störungen.¹

In der Folgezeit nahm in zahlreichen Ländern die Anzahl sozial-epidemiologischer Arbeiten deutlich zu; ihre thematischen Schwerpunkte indizieren ihre enge Bindung zu gesellschaftlichen Problemen. In Untersuchungen über Verwahrlosung ebenso wie in der Anfang des 20. Jhdts. in den USA gegründeten Mental-health Bewegung waren es vor allem die Folgen des 1. Weltkrieges, rapide zunehmende Verschlechterungen in den Lebensbedingungen des Proletariats als Ergebnis der Ausweitung kapitalistischer Produktion und ihrer zyklischen Krisen, deren sozial-desintegrative Folgen Problemfeld dieser Expertisen wurden. Ihre praktischen Konsequenzen bestanden allgemein in der Entwicklung kommunaler Programme zur institutionellen Verwahrung, Behandlung und partiellen Reintegration der Ausgesonderten. Zugleich konzentrierte man sich verstärkt auf die Entwicklung diagnostischer Methoden, um den gesellschaftlich geforderten Differenzierungskriterien unter den Nicht-Integrierbaren Rechnung zu tragen und erfahrungswissenschaftlich abgesicherte ätiologische Forschung voranzutreiben. Ein wichtiges Ergebnis hierbei lag in der rapiden Abnahme der Schätzung des Anteils erblich bedingten Schwachsinn.²

1) vgl. R.F.Tredgold (1970), bes. S. 18 ff

2) vgl. E.E.Doll (1962), S. 43

In Deutschland zeigen sich ähnliche Tendenzen am Beispiel der Entwicklung der Jugendpsychiatrie. Ihre im Vergleich zur traditionell bestehenden Kinderheilkunde relativ späte Entwicklung im Zusammenhang mit dem "Preußischen Ministerialerlaß betreffend Jugendpflege" (1911) offenbart, daß sie vor allem gesellschaftspolitische Funktionen hatte und die starke Zunahme jugendkrimineller Delikte dieser Zeit verringern sollte. Angesichts der Tatsache, daß im Bereich kommunaler und staatlicher Sozial-Fürsorge sich erst ganz allmählich Professionalisierungstendenzen abzuzeichnen begannen, überwogen zunächst auch hier von Psychiatern erstellte Expertisen, die 'abweichendes' Verhalten vor allem im medizinischen Modell interpretierten. Ihre Suche nach konstitutionell-biologischen Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten mündete zwangsläufig in einer Überbetonung des Anlagefaktors und damit in einer fatalistisch-pessimistischen Haltung der Psychiater.¹ Allerdings waren diese psychiatrischen Forschungen mit dem Problem konfrontiert, für alle Fälle, die offensichtlich nicht im naturwissenschaftlichen Rahmen und auf der Grundlage medizinischer Befunde interpretiert werden konnten, 'Umwelt' als ätiologische Kategorie einzuführen. Stutte berichtet von einer der ersten (1912) in Deutschland vorgenommenen jugendpsychiatrischen Untersuchung, die sich mit Gründen für die Verwahrlosung ("Anpassungsstörung") von Jugendlichen befaßte. Man konstatierte für 31 % der Untersuchten "anlagebedingte" Faktoren, für 41 % "milieubedingte" Faktoren und für die übrigen 18 % "überwiegend milieubedingte" Faktoren. Dabei blieb die Diagnose "milieubedingt" für diejenigen Fälle vorbehalten, bei denen keine "Psychopathologien" in der Generationenfolge nachweisbar waren und deren Lebensumstände vom herrschenden Durchschnittsniveau abwichen:

1) vgl. H.Stutte (1968)

"... schicksalsbedingte Erziehungsnotstände, uneheliche Gebürtigkeit, Verwaisung, Scheidung der Eltern, erzieherische Vernachlässigung, Verführung und dergl."¹

Im Erklärungsrahmen naturwissenschaftlicher Pathogenese psychischer Störungen sind ähnliche Interpretationen und der begrenzte Geltungsbereich, der sozialen Faktoren eingeräumt wird, auch heute noch bestimmendes Moment medizinisch-psychiatrischer Diagnose und Klassifikation. Die Tatsache, daß Lernstörungen vor allem in ihren schweren Formen weitgehend unbefragt noch der Kompetenz medizinischer Psychiatrie zugeschrieben werden, ist zunächst Ausdruck begrenzter gesellschaftlicher Anforderungen an eine wissenschaftliche Erfassung dieser Störungsformen und ihrer therapeutischen Behandlung zu verstehen. So wird der Sachverhalt, daß bei schwerer geistiger Behinderung vergleichsweise häufig somatische Befunde vorliegen, auch gegenwärtig noch vielfach als Beleg für eine prinzipiell berechnigte organisch-biologische Erklärung von Lernstörungen angeführt.

Allerdings ist, wie wir anhand einzelner theoriegeschichtlicher Aspekte illustrieren konnten, mit den gesellschaftlichen Anforderungen an die Wissenschaften und der Weiterentwicklung ihres erfahrungswissenschaftlichen Instrumentariums zunehmend die Einsicht unabweisbar, daß eine kausale Erklärung von Lernstörungen im naturwissenschaftlich-medizinischen Modell nur einen begrenzten Geltungsbereich hat. Dieser stellt sich immanent im positivistischen Rahmen vor allem als Problem, für eine Reihe von Krankheitsbildern von Lernstörungen bisher keine biologischen Träger aufweisen zu können.

1) H.Stutte (1969), S. 182

4.2 Zur medizinisch-psychiatrischen Erklärung von Lernstörungen

Im Vergleich zu traditionellen Ansätzen sind derzeitige naturwissenschaftlich-medizinische Modelle von Lernstörungen häufig durch eine grundsätzliche Offenheit für sozialwissenschaftliche Interpretationen und die Bereitschaft gekennzeichnet, psychischen und sozialen Faktoren eine Beteiligung am Zustandekommen dieser pathologischen Vorgänge einzuräumen. So tendieren einige Autoren dazu, den Geltungsbereich natur- und sozialwissenschaftlicher Interpretationen von der Symptomatik der Lernschwierigkeit her abzugrenzen, wobei grundsätzlich beiden Faktorenkonstellationen ätiopathogenetische Bedeutung zugesprochen wird.¹

Die Zielsetzung, den ätiopathogenetischen Geltungsbereich von der beobachtbaren Symptomatik her einzugrenzen, stößt zunächst vor allem auf forschungspraktische Schwierigkeiten:

- Da bisher die Klassifikation und Diagnose von Lernschwierigkeiten im medizinischen Modell nicht hinreichend objektiviert werden konnte, sind Einzelergebnisse häufig schwer vergleichbar.² In der Regel werden Krankheitseinheiten auf ein empirisch-klinisches Erscheinungsbild bezogen, ohne daß bisher eine Bestimmung dieser Krankheitseinheiten gelungen wäre die, gemäß der Zielvorstellung naturwissenschaftlicher Erklärung, Symptomatologie und Ätiologie in eindeutig kausale Relation setzt.³
- Die Tatsache der ätiologischen Unbestimmtheit von Lernschwierigkeiten im medizinischen Modell deutet sich ebenfalls bereits durch das Problem an, daß Lernschwierigkeiten sich häufig in einer Vielzahl psychoneurotischer Symptombildungen ausdrücken und in anderen Fällen durch scheinbar ausschließlich organisch verursachte Krankheitsformen verdeckt und kompensiert werden.⁴

1) vgl. Carter (1970)

2) vgl. H.Wegener (1970); G.Kanter (1974)

3) vgl. M.Michal-Smith et al (1965); M.J.Hirsch (1970); K.W.Waugh & W.J.Bush (1971)

4) vgl. M.Clyne (1969)

Bei diesem Forschungsstand ist offensichtlich die Gefahr zirkulärer Argumentation und ex-post-Erklärungen nicht auszuschließen. Ferner läßt eine derartige Unterscheidung in 'primäre' und 'sekundäre' ätiopathogenetische Faktoren die Frage offen, wie das Verhältnis von Naturhaftigkeit, Subjektivität und sozialen Lebensverhältnissen am Zustandekommen gestörter Lernprozesse bestimmt werden kann.

Aus diesen Überlegungen heraus werden wir uns im folgenden allgemein mit der Frage befassen, auf welche Theorien und Ergebnisse eine medizinisch-naturwissenschaftliche Interpretation von Lernstörungen zurückgreift und welche Erkenntnishaltung die Annahme trägt, organisch-physiologische Prozesse determinierten und begrenzten die Entfaltung geistiger Fähigkeiten.

Im naturwissenschaftlich-medizinischen Modell und der damit einhergehenden Forschungsmethodik lassen sich zwei theoretische Positionen unterscheiden:

1. die traditionelle Auffassung der Identifizierung von 'Anlage' mit Erbgut und Vererbung als Erklärungszusammenhang;
2. die gegenwärtig übliche, deskriptive Bestimmung von Anlage als anatomisch-biologische Determinante der Entwicklung geistiger Prozesse.¹

zu 1) Die Versuche der klassischen Vererbungsforschung durch Familienkasuistik und später durch Zwillingsuntersuchungen Begabungsphänomene auf erbbedingte Naturanlagen im Menschen zu reduzieren, sind, wie Ritter und Engel resümieren, "ohne sonderliches Beweisgewicht".² Als Legitimationsversuch für soziale Ungleichheiten wurden diese Studien vor allem an Hochbegabten vorgenommen. Sie stützten sich stets nur auf formal-genetische Interpretationsverfahren, ohne widerspruchsfrei ein bestimmtes Merkmal von Begabung einem bestimmten

1) vgl. hierzu vor allem J.Guthke (1972), 28 ff; diese Differenzierung wird von einer vor allem bei angloamerikanischen und westdeutschen Autoren üblichen Trennung zwischen 'endogenen=erblichen' und 'exogenen=auf äußere Noxen zurückgehenden' Faktoren überlappt, so etwa bei H.Wegener (1970), vgl. hierzu auch J.Davitz et al (1964), L.Schmidt & P.B.Baltes (1971)

2) H.Ritter & W.Engel (1970), S. 100

Genotypus parallelisieren zu können, d.h. die Beteiligung anderer Variablen und insbesondere der Umwelteinflüsse am Zustandekommen ihrer Ergebnisse zweifelsfrei ausschließen zu können. Insbesondere seit den 50er Jahren wurden diese Erbtheorien aufgrund ihrer sozialen Implikationen heftig kritisiert, denn sie widersprechen den gesellschaftlich forcierten Orientierungen, Begabung als umweltabhängig und veränderbar zu verstehen.

Ähnliche methodische Einwände treffen auf Untersuchungen der Familienstatistik bei unterdurchschnittlicher Intelligenz zu. Schätzungen, die beispielsweise im Verlauf der letzten Jahrzehnte von einem Rückgang von 80 % auf ca. 29 % erblich bedingtem Schwachsinn sprechen¹, beruhen auf keinen ätiologisch eindeutigen Kriterien und validierten Forschungsdesigns.²

zu 2) Derzeitige naturwissenschaftliche Erklärungen von Lernschwierigkeiten bestimmen 'Anlage' als organisch-biologische Ausstattung und forschen vor allem nach ätiopathogenetischen Faktoren im Bereich hirnorganischer und neurologischer Funktionen. Vergleichende Untersuchungen von EZ und ZZ ermöglichen eine erste Abschätzung des Einflusses dieser Anlagefaktoren auf psychische Prozesse.³ Die Ergebnisse dieser Forschungen stimmen darin überein, daß EZ hinsichtlich anatomischer, physiologischer und medizinisch relevanter Merkmale eine höhere Konkordanzrate aufweisen als ZZ bzw. Geschwister, jedoch nimmt diese Rate bei einzelnen psychischen Fähigkeiten deutlich ab.⁴

1) vgl. H.Wegener (1970), S. 509

2) vgl. H.Ritter & W.Engel (1970), bes. S. 104 f; Allerdings ist mit diesen Überlegungen nicht ausgeschlossen, daß bei beispielsweise einzelnen Krankheitsbildern von Lernstörungen genetisch, noch nicht genauer bekannten Faktoren beteiligt sind. Dies vermuten einige Autoren bei Teilleistungsschwierigkeiten wie Lesestörungen, Wahrnehmungs- und(oder) motorischen Koordinationsstörungen; vgl. z.B. F.W.Owen et al (1971), S. 3

3) vgl. zum folgenden H.-D.Schmidt (1970), S. 260 ff

4) vgl. hierzu besonders die Angaben bei H.-D.Schmidt (1972) S. 262

Über das Ausmaß der Plastizität psychischer Fähigkeiten differieren einzelne Schätzungen relativ stark; nicht eindeutig geklärt scheint, bis zu welchem Ausmaß die Anlagebesonderheiten unspezifisch sind, so daß bei einzelnen Intelligenzfaktoren eine unterschiedlich hohe Abhängigkeit von Anlagefaktoren vermutet wird.¹

Untersuchungen an frühzeitig getrennten EZ erlauben zunächst genauere Aussagen über den anteiligen Einfluß von 'Anlage'- bzw. 'Umwelt'-Faktoren auf die Ausprägung psychischer Fähigkeiten. Intelligenzuntersuchungen, die frühzeitig getrennte EZ mit zusammen aufgewachsenen und mit ZZ verglichen, ergaben für die getrennt Aufgewachsenen EZ Differenzwerte von 8,2 gegenüber Werten von 9,9 bei den ZZ und 5,9 bei den zusammen aufgewachsenen EZ.² Zwar illustrieren diese Forschungen die prinzipielle Bedeutung von Anlage- und Umweltfaktoren, ohne jedoch die Wirkung des Umwelteinflusses bestimmen zu können.

Angeichts derartiger methodentheoretischer Probleme für ein allgemeines Modell organisch-neurologischer Pathogenese von Lernschwierigkeiten wird häufig die Entwicklung multifaktorieller Modelle gefordert.³ Der i.e.S. naturwissenschaftlich-medizinische Interpretationsrahmen wird vor allem für Symptomgruppen weit unterdurchschnittlicher Lernfähigkeit aufrecht erhalten und für Fälle, bei denen die gemessene Lernfähigkeit und das faktische Leistungsvermögen stark differieren.

Bei Behinderungen der Lernfähigkeit im unteren IQ Bereich (unter 55) wurden häufig schwere organische bzw. neurologische Schädigungen nachgewiesen.⁴ Diese Befunde beruhen

1) vgl. G.Kanter (1974), S. 127; J.Guthke (1972), S. 31

2) Newman et al nach K.Gottschaldt (1970), S. 133

3) vgl. D.Carter (1970); H.Michal-Smith et al (1965);
L.Schmidt & P.B.Baltes (1971)

4) vgl. zu diesen Untersuchungen G.Kanter (1974), bes. 163ff,
173 ff

jedoch in der Regel auf nur korrelativ ermittelten Zusammenhängen und enthalten eine große Zahl ätiologisch nicht geklärter Fälle, die nur in ihrer Erscheinung den Symptomgruppen nachgewiesener hirnnorganischer Schädigungen ähneln.¹

Neben diesen methodischen Einwänden ist der Hinweis wichtig daß bereits die Erhebungsmethode dieser Untersuchungen einen verzerrenden Einfluß sozialer Faktoren nicht ausschließt. Denn in die Befunde gehen soziale Unterschiede in der Einstellung gegenüber psychischen Krankheiten und in der Inanspruchnahme professionalisierter Institutionen mit ein.²

Leichtere Fälle von Lernbehinderung auf der Grundlage von zumindest durchschnittlicher Intelligenzleistung³ werden im medizinisch-naturwissenschaftlichen Modell als "neurogene Lernschwächen" interpretiert, als Folge leichter hirnnorganischer Defekte.⁴ Die vorliegenden Klassifikationen dieser Störungen umfassen einen relativ breiten Bereich beobachtbarer Krankheitseinheiten, ohne daß diese allerdings eindeutig nach ihrer ätiopathogenetischen Eigenart organischer Grundprozesse unterschieden sind; man nimmt an, daß die meisten Störungen auf Sauerstoffmangel,

-
- 1) vgl. M.J.Hirsch (1970), in diesem Zusammenhang sind auch Erfahrungen von H.Mannoni (1972) sehr interessant, die als Psychoanalytikerin bei 'debilen' Kindern das Postulat schwerer organisch-physiologischer Schäden in Frage stellt.
 - 2) vgl. u.a. J.M.Bellmont (1971). Diese sozialen Verzerrungen wirken sich vermutlich besonders kraß in den Fällen aus, bei denen der Kostenaufwand ärztlicher Versorgung und Therapie sehr hoch ist, der Erfolg medizinischer Behandlung entscheidend von Früherkennung der Störung abhängt und bei Krankheiten, die aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes und ihrer schwierigen Behandlung allgemein leicht als unheilbar abgetan werden.
 - 3) Nach D.J.Johnson & H.R.Myklebust (1971) bes. 29 ff,35ff als Diskrepanz zwischen Lernfähigkeit und tatsächlichem Leistungsstand indiziert, nach K.W.Waugh & W.J.Bush (1971), S. 7 als charakteristische Diskrepanz zwischen den Werten der Subtests des Intelligenz-Test.
 - 4) Diese Analysen stammen fast ausschließlich aus den USA und stellen dabei vor allem erste Versuche dar, sich mit den Folgen von Intensivierung und Effektivierung der Lernprozesse im allgemeinen Schulsystem theoretisch zu befassen, im Vergleich hierzu die weniger entwickelte Form in der BRD.

Geburtsschäden oder falsche Ernährung zurückzuführen sind.^{1,6}

Angesichts dieser Probleme, daß die nosologischen Abrenzungen gegenwärtig nicht auf eine medizinische Theorie ätiopathogenetischer Grundprozesse bezogen sind und nicht auszuschließen ist, daß die Krankheitsbilder eine Folge emotionaler Störungen sind³ wird häufig postuliert, diese leichteren Formen von Lernstörungen als "minimal brain dysfunction" nach dem Grad ihrer Schädigung deskriptiv zu bestimmen, ohne damit Rückschlüsse auf die ätiopathogenetischen Grundprozesse zu verbinden.⁴ Diese Probleme einer Erklärung von Lernstörungen im medizinischen Modell werden zudem durch Befunde verstärkt, daß auch bei nachgewiesenen physiologisch-organischen pathogenetischen Grundlagen der Variabilitätsspielraum der beobachtbaren Symptomatik sehr breit ist. Myers & Hammill folgern: "While many, probably most, learning disabled children possess educational inadequacies as a consequence of assorted brain dysfunction, it does not necessarily follow, that all children who have cerebral dysfunctions are learning disabled."^{5,6}

- 1) vgl. K.Waugh & W.Bush (1971); D.Johnson & H.Myklebust (1971), bes. S. 26 ff
- 2) Die Abgrenzungen der Krankheitseinheiten auf der Ebene symptomatischer Äußerungen differieren stark: D.Johnson & H.Myklebust klassifizieren in verhaltens-therapeutischer Absicht nach Syndromen die "hauptsächlich auditiv visuell, verbal oder nicht-verbal sind, die das Gedächtnis, das Lesenlernen, den schriftlichen Ausdruck, das Rechnen, das räumliche Denken und Orientieren, das soziale Verständnis, das Lernen von Bewegungsabläufen und andere Funktionen... betreffen." (1971), S. 376; andere Autoren unterscheiden Teilbereiche wie Motorik, Emotionalität, Wahrnehmung, Symbolisierungsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Erinnerungsvermögen, vgl. P.Myers & D.Hammill (1969), 16 ff.
- 3) vgl. bes. K.Waugh & W.Bush (1971), S. 7 ff; Ph.Cowan (1970); M.Hirsch (1970)
- 4) "... the diagnosis of minimal brain dysfunction does not include any inferences regarding the kind and etiology of the dysfunction or the extend and location of neural tissues involved. The term is applicable only when describing the degree of behavioral disturbance which may be associated with demonstrable or suspected brain malfunction." P.Myers & D.Hammill (1969), S. 10; ähnlich G.Kanter (1974), S. 164
- 5) P.Myers & D.Hammill (1969), S. 14
- 6) s. Seite 135

Zweifelloos enthält eine Erklärung von Lernstörungen im medizinischen Modell unverzichtbare Momente. Dazu zählen vor allem die Verpflichtung auf exakte erfahrungswissenschaftliche Forschung und die Anerkennung der Bedeutung biologisch-materieller Prozesse für die Entfaltung menschlicher Fähigkeiten. Allerdings ist der Geltungsbereich organisch-neurologischer Interpretationen außerordentlich begrenzt, wenn er zugleich als einzig anerkannter Erklärungsrahmen für diese psychopathologischen Phänomene angesehen wird.

Die dichotomisierende Gegenüberstellung biologischer und sozialer Bedingungen menschlicher Persönlichkeit berücksichtigt gerade nicht die besonderen erkenntnistheoretischen und methodischen Forschungsebenen dieser Betrachtungsweisen und kommt deshalb zu notwendig falschen Einschätzungen und Verallgemeinerungen über ihren Stellenwert. Die von uns dargestellten Ergebnisse und Probleme der Forschung gaben hierzu erste Hinweise.

Alle Versuche, Erscheinungsformen gestörter Lernfähigkeit auf organisch-biologische Gegebenheiten zu reduzieren, haben keine eindeutigen Beweise erbringen können. Gegenteilige Interpretationen dieser Symptome als Produkte von Umwelteinflüssen waren bereits von methodischer Seite aus nicht widerlegbar.

Die Tatsache, daß psychische Dimensionen menschlichen Verhaltens nicht auf biologische Grundlagen reduzierbar sind, sondern das Ergebnis einer spezifischen Beziehung des Menschen zur sozialen Umwelt darstellen, drückt sich in den Ergebnissen stets als Diskrepanz zwischen Befunden über

Fußnote 6) von Seite 134: Ähnlich begrenzten Geltungswert haben nach H.Ritter & W.Engel Versuche, unterschiedliche Formen der Lernfähigkeit durch zytogenetische und biochemische Verfahrensweisen zu erklären. Zwar ist in einigen Fällen gelungen, genetisch bedingte Stoffwechselstörungen zu isolieren und in korrelative Beziehung zu Syndromen verminderter Lernfähigkeit zu stellen, ohne diese Beziehung jedoch kausal erklären zu können. Bei einzelnen medizinisch als identisch festgestellten Störungen wurde außerdem ein sehr großer Variabilitätsspielraum der Ausprägung geistiger Fähigkeiten festgestellt, der auf die große Bedeutung von Umweltfaktoren hinweist. (1970), bes. S. 114 f.

natürliche Grundprozesse des Menschen und individuell subjektive Erscheinungsformen aus. Im naturwissenschaftlichen Modell werden Umwelteinflüsse stets nur als zusätzliche, sekundäre Faktorenkonstellationen zugelassen. Ihre Bedeutung wird und kann nur noch als zweitrangige Außendetermination eines in seinen psychischen Möglichkeiten und Grenzen bereits festgelegten Organismus begriffen werden. Die Beziehung zwischen Individuum und seiner sozialen Umwelt bleibt dabei äußerlich und zufällig. Fragen, die die historische Spezifität von Persönlichkeitseigenschaften betreffen, also Interpretationen von Lernstörungen als Ergebnis sozialer Umstände auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse, sind im Bezugsrahmen medizinisch-naturwissenschaftlicher Erklärung prinzipiell nicht einlösbar. Ebenso wenig ist zu beantworten, warum Individuen in der konkreten Symptomatik von Lernschwierigkeiten bei gleichen ätiologisch-medizinischen Befunden sich stark voneinander unterscheiden.

Wie die Auseinandersetzung der materialistischen Psychologie mit dem biologisch-physiologischen Reduktionismus zeigt, liegt der folgenschwere Hauptirrtum dieser Position in der "Umkehrung des Verhältnisses zwischen dem Biologischen und dem Sozialen"¹, die stets in dichotomisierende Gegenüberstellung von Natur und Umwelt des Menschen mündet. Die reduktive Gleichsetzung der natürlichen Basis der Persönlichkeit mit ihrer wahren Grundlage verdreht die menschliche Natur zu einer ahistorischen Gegebenheit und verkennt, daß die wesentlichen Strukturen der menschlichen Persönlichkeit nicht biologische, sondern historisch-gesellschaftliche Gebilde sind. Diese innere Einheit in der Beziehung zwischen Eigenschaften der Art als natürlich biologische Voraussetzungen der Sozialwerdung und Eigenschaften des Individuums in seiner Ontogenese, sind in unterschiedlicher Forschungsperspektive vermittelt und nicht allein von der

1) L. Sève (1973), S. 234.

Ebene der Anschauung her zu entschlüsseln. Um also die ätiopathogenen Zusammenhänge des Psychischen erkennen zu können, müssen Bestimmungen berücksichtigt werden, die auf der Erkenntnis der wechselseitigen Verflechtung zweier materieller Bedingungsbeziehungen des Psychischen aufbauen: der biologischen Ausstattung des Subjekts und der determinierenden Wechselwirkung mit der äußeren Natur.

Die biologischen Voraussetzungen der individuellen Entwicklung, die sich im Prozeß der Phylogenese herausgebildet haben, sind, wie Sève formuliert, nicht "Grundlage der entwickelten Persönlichkeit, sondern im Gegenteil mehr und mehr deren Produkt."¹ Erst im Rückgriff auf die Phylogenese können diese biologischen Grundlagen der individuellen Entwicklung aus der scheinbar ahistorisch-naturhaften Form befreit und als Produkt menschlicher Geschichte verstanden werden. Im Unterschied zum Tier hat sich die menschliche Gattung nicht auf der Grundlage eines evolutiven Prozesses entwickelt, sondern in tätiger Auseinandersetzung des Menschen mit seiner äußeren Natur.² In diesem Prozeß hat sich Arbeit als spezifisches Mittel menschlicher Bedürfnisbefriedigung herausgebildet und die Bedeutung phylogenetischer Entwicklung durch Anpassung zurückgedrängt. Im Unterschied zur biologischen Form der Fixierung phylogenetischer Eigenschaften ist damit für die gegenwärtige menschliche Entwicklungsstufe bestimmend, daß historische Erfahrungen in einer spezifischen Form der vergegenständlichten Arbeit gesammelt werden. Die materielle und geistige Umwelt des Menschen stellt die Vergegenständlichung historisch bewährter menschlicher Kräfte und Fähigkeiten dar. Diese Vergegenständlichungen erst bilden die Voraussetzung und Möglichkeit historischer Tradierung und Vererbung. Im Prozeß der Einwirkung auf äußere Natur verändert der Mensch zugleich seine innere.³

1) L.Sève (1973), S. 226

2) vgl. zum folgenden bes. A.N.Leontjew (1973), S. 273 ff

3) vgl. hierzu auch bes. K.Marx, MEW 23 (1962), S. 192

Mit diesen Erkenntnissen ist zunächst der Gesichtspunkt gewonnen, daß somatische und psychische Prozesse in historischer Wechselwirkung stehen. Die spezifische Erscheinung und Ausprägung der psychischen Prozesse ist Folge von Einwirkungen der äußeren Natur, Ergebnis historisch-gesellschaftlicher Subjekt-Objekt-Relation.

In der Ontogenese tritt der Mensch in spezifische Beziehung zu seiner jeweiligen Umwelt, die durch die menschliche Tätigkeit im historischen Prozeß umgewandelt, den besonderen Charakter des Individuums zu ihr setzt: nicht als passiven Anpassungsprozeß, sondern als aktive Tätigkeitsbeziehung des Menschen zu ihr: "Als eine Welt gesellschaftlicher Gegenstände, die die im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern, wird sie dem Individuum nicht unmittelbar gegeben; in diesen Eigenschaften offenbart sie sich jedem einzelnen Menschen als Aufgabe."¹ In diesem Aneignungsprozeß entwickeln sich Fähigkeiten und Funktionen des Menschen als psychische Neubildungen, denen natürliche Gegebenheiten notwendige Bedingung, nicht aber Determinanten sind. Durch diesen Aneignungsprozeß in der Ontogenese des Subjekts ist die Einheit von Natur des Menschen und seiner Vergesellschaftung als das Ineinandergreifen zweier Momente im individuellen Entwicklungsprozeß zu bestimmen: der Ausfaltung und Differenzierung biologischer Möglichkeiten, die in der Phylogenese erworben wurden, und der Reproduktion gesellschaftlich-historischer Erfahrungen, Fähigkeiten und Funktionen durch die in spezifischer Tätigkeitsform vermittelte Subjekt-Objekt-Relation.

1) A.N.Leontjew (1973), S. 281

Für eine Analyse psychopathologischer Erscheinungsformen folgt aus diesen Bestimmungen, daß ihre reduktive Interpretation im medizinischen Modell und die Vermeidung dualistischer Positionen, die darin zugleich angelegt ist, nur möglich ist, wenn Konzepte gewählt werden, die die einfache Gegenüberstellung von Natur und Umwelt des Menschen auflösen. Die Anerkennung der materiellen Determination des Psychischen bedeutet zugleich, psychische Erscheinungen in ihren wesentlichen Zügen nicht als biologisch determinierte, sondern als historisch-gesellschaftliche Gebilde zu analysieren, deren wirkliche Grenzen über die Grenzen des Organismus hinausgehen: Psychische Strukturen stellen Produkte der über individuelle Aneignungsprozesse vermittelten Notwendigkeit der Lebenserhaltung durch Arbeit dar, d.h. sind durch Bedingungen bestimmt, die sich außerhalb der organischen Individualität befinden.

5. Zur Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft in ausgewählten Ansätzen der Sozialisationstheorie

5.1 Zum Erkenntnischarakter der Sozialisationsforschung

Erst allmählich finden Lernstörungen Aufnahme in soziogenetischen Forschungsansätzen. Mit der Tatsache, daß sie vorwiegend Gegenstand medizinisch-naturwissenschaftlicher Interpretation sind, wird nicht nur der relativ unentwickelte Stand soziogenetischer Forschungen dieses Bereichs ausgedrückt; zugleich wird angezeigt, daß die Handlungsanweisungen, die diese am Forschungsprozeß beteiligten Disziplinen anbieten, von der gesellschaftlichen Bedingtheit dieser Störungen weitgehend abstrahieren.

Die relativ verhärteten Formen wissenschaftlicher Arbeitsteilung in dem Erkenntnischarakter der medizinischen Psychiatrie und der soziologischen Sozialisationsforschung, haben sich naturwüchsig mit gesellschaftspraktischen Bedürfnissen an diese Disziplinen herausgebildet und Professionalisierungstendenzen vorangetrieben: Deren Differenzierung und Spezialisierung verstellt ebenso die Erkenntnis, daß ihnen ein gemeinsamer Gegenstand zugrunde liegt, auf den sie sich arbeitsteilig beziehen, die Frage nach der Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft und die Determination des Menschen durch gesellschaftliche Lebensverhältnisse.

Die Vereinzelung und Isolierung der verschiedenen einzelwissenschaftlichen Disziplinen in diesem Gegenstandsbereich hat zur Folge, daß ihre Forschungsergebnisse nicht ohne weiteres verglichen und integriert werden können. Einem derartigen Versuch steht besonders das Problem entgegen, daß die grundwissenschaftlichen Annahmen der beteiligten Disziplinen und ihr kategoriales Bezugssystem schwer unmittelbar aufeinander bezogen werden können. Das gilt in erster Linie für das Krankheitskonzept selbst und die Vermittelbarkeit zwischen dem organisch-biologischen Modell und sozialwissenschaftlichen Konzepten. So existieren für die Analyse von Lernstörungen zwar einige wenige Ansätze, die einen interdisziplinären Bezugsrahmen zur Interpretation anbieten, allerdings stellen diese Konzepte weniger das Ergebnis theoretisch stringenter Grundlagenforschung dar, sondern sind eher als Verallgemeinerungen von Antworten auf praktische Probleme entstanden.

Da es keine integrierte und umfassende soziogenetische Theorie gibt, die imstande wäre, Lernstörungen in der Allgemeinheit der Verbreitung pathologischen Verhaltens bei Kindern und den besonderen Formen ihrer symptomatischen Ausprägung zu erklären, soll im

folgenden zunächst der Stellenwert pathologischen Verhaltens im Bezugsrahmen soziogenetischer Ansätze diskutiert werden.¹

In den sozialwissenschaftlichen Versuchen, die Beziehung zwischen Sozialem und Individuellem bzw. zwischen Individuum und Gesellschaft zu erklären, steht gegenwärtig außer Frage, daß es sich hierbei um einen Prozeß sozialer Determination des Individuums handelt. Für den Erkenntnischarakter soziogenetischer Fragestellung ergeben sich allerdings folgenschwere Konsequenzen, wenn sie ihren theoretischen Ausgangspunkt vorgängig an einer Gegenüberstellung von pathologischem im Verhältnis zu nicht-pathologischem Verhalten festmacht, also einen Gesichtspunkt zur Grundlage wählt, der individuelle Differenzen in den Mittelpunkt der Erörterung sozialer Determination stellt. Denn mit dieser Fragestellung ist eine Betrachtungsebene gewählt, die erkenntnis-theoretisch vom Standpunkt des Individuum und dem ihm äußerlichen Gegebenheiten seiner sozialen und personalen Umwelt ausgeht, von der Nicht-identität von Individuum und Gesellschaft und damit von einer Betrachtungsebene, die der Analyse der Gemeinsamkeiten der Menschen als gesellschaftlichen Wesen prinzipiell untergeordnet ist.

In ähnlichem Zusammenhang einer Auseinandersetzung mit allgemeinen Fragestellungen der Sozialisationsforschung zeigt Hahn, daß ein Verzicht auf eine theoretische Einordnung des Menschen in die gegebenen ökonomischen Gesellschaftsformationen zugunsten theoretischer Positionen, die vorab von der Individualität des Menschen

1) In dieser Darstellung befassen wir uns zunächst nicht mit sozial-empirischen Forschungsergebnissen, da das Verständnis, das diese Daten vermitteln können, nicht vorab und losgelöst von einer theoretischen Betrachtung des Gegenstandsbereichs selbst erörtert werden kann, vgl. hierzu vor allem Kap. 6.

ausgehen, d.h. den besonderen individuellen und sozialen Bedingungen der einzelnen Existenz, sich von vornherein der Erkenntnis verschließt, "daß das einzelne Individuum gleichzeitig dem Zusammenhang angehört, der sich ihm gegenüber objektiviert."¹ Hahn legt dar, daß eine umfassende und differenzierte Theorie der Soziogenese des Individuums zwei logische Betrachtungsebenen methodisch berücksichtigen muß, die nur in ihrer gegensätzlichen Einheit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gerecht werden:

- der sozialen Determination als Mensch-Umwelt-Relation, als Beziehung, in deren Prozeß der Mensch als Gattungswesen seine Wesenskräfte im Prozeß der materiellen Produktion vergegenständlicht und sich dabei zugleich die Objektivierungen des menschlichen Wesens in den Produkten der Arbeit und den gesellschaftlichen Beziehungen aneignet;
- der sozialen Determination als Individuum-Umwelt-Relation, als Entwicklungsprozeß in dessen Verlauf das einzelne Individuum als soziales Wesen sich die ihm äußerlich gegenüberstehende Welt gesellschaftlicher Lebensverhältnisse aneignet. Dieser Prozeß sozialer Determination vollzieht sich nicht unmittelbar, sondern durch den Einfluß verschiedener Existenzformen des gesellschaftlichen Lebens auf den einzelnen, deren Bedeutung und Wirkungsweise (abstrahiert zunächst von den spezifischen Bedingungen und dem Stand der erreichten Lebensgeschichte des Einzelnen) erst dann verständlich wird, wenn sie in übergreifendem Zusammenhang innerhalb des Ganzen der Gesellschaft betrachtet werden.

1) E.Hahn (1974 b), S. 145

Aufbauend auf diesen Überlegungen wird im folgenden der Erkenntnischarakter zentraler Postulate und theoretischer Modelle der Sozialisationsforschung diskutiert, um zu prüfen, worin ihr wesentlicher Beitrag zu einer gesellschafts-historischen Theorie der Ätiopathogenese von Lernstörungen liegt.

Unter methodischen Gesichtspunkten sind hierzu einige Vorüberlegungen zur Fragestellung der Sozialisationsforschung wesentlich. Seit ihren Anfängen i.e.Sinne, die in der Literatur häufig mit den gesellschafts- und sozialpolitischen Problemen der industriellen Produktion der Jahrhundertwende angesetzt wird, ist die Analyse der Prozesse der 'Sozial-Werdung' des Menschen bestimmende Fragestellung der Sozialisationsforschung. Damit greift sie, obwohl sie es in eigenem Selbstverständnis selten explizit formuliert, auf einen theoretischen Hintergrund zurück, der individualistische Reduktionen der Gesellschaft als Ergebnis eines Gesellschaftsvertrages zwischen den Individuen (Hobbes) zurückweisen konnte durch die Erkenntnis der Eigengesetzlichkeit sozialer Tatbestände (Durkheim) als den Individuen vorausgesetzte Gegebenheiten und ihre methodisch selbständige Erfassung durch die Sozialwissenschaften. Wenn auch mit dieser Erkenntnis grundsätzlich die Eigengesetzlichkeit der Gattungsgeschichte des Menschen anerkannt ist, verstand sich doch die Sozialisationsforschung in der Frage, wie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu denken sei, stets eher als eine Disziplin, die von den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen als gegebenen Tatbeständen ausging, als daß sie deren historisch materiellen Entwicklungsprozeß theoretisch reflektiert hätte.

Methodisch betrachtet ergibt sich aus dieser Abstraktion von der Reproduktion der Gesellschaft als Gattungsgeschichte, daß die Sozialwerdung des Menschen vor allem nach dem Modell äußerer Einwirkung von sozialen 'unabhängigen' auf individuelle 'abhängige' Variablen interpretiert wird. Da die Gesellschaftlichkeit des menschlichen Wesens in diesem Denkmodell nur formal

als äußerer Einwirkungsprozeß verstanden und nicht inhaltlich bestimmt wird, da die Widersprüchlichkeit gegenwärtiger sozialer Lebenspraxis nicht in die Analyse einbezogen wird, können alle über bestehende gesellschaftliche Verhältnisse hinaustreibenden Momente theoretisch nicht systematisch erfaßt werden.

Diese Bestimmung der Vergesellschaftung des Individuums als bloßes Ergebnis mechanistischer äußerer Einwirkung sozialer Determinanten kann prinzipiell nur sekundäre, äußerliche Zusammenhänge erfassen.

Ähnliche Überlegungen zum gegenwärtigen Forschungsstand und zu dem Problem der Kriterienlosigkeit der Sozialisationsforschung für die gesellschaftlichen Zusammenhänge finden sich bei Krappmann et al, wenn sie feststellen,

- daß vorliegende Beschreibungen des Arbeitsfeldes der Sozialisationsforschung "sehr allgemein gehalten (sind) und darum bemüht, kein Problem im Umkreis sozialer Determination psychischer Strukturen prinzipiell auszuschließen."¹
- daß theoretische Ansätze unverbunden partikularistisch nebeneinander stehen. Es fehle eine "das Forschungsfeld zugleich auffächernde und unter übergreifenden Gesichtspunkten strukturierende Theorie, in der die sozialisatorischen Prozesse identifiziert und in ihrer Wirksamkeit erklärt werden."²

Angeichts der Uneinigkeit im Gesamtplan des Bereichs, den Sozialisationsforschung abzudecken hat und des Komplexitätsgrades der zu untersuchenden Faktorenkonstellationen, verweisen einige Autoren auf die Notwendigkeit, vor einer weiteren empirischen Datenanhäufung und ihrer additiven Generalisierung in theoretische Modelle, sich auf metatheoretischer Ebene mit der Fragestellung und den Erkenntnisinteressen der Sozialisationstheorie selbst zu befassen.³

1) L.Krappmann et al (1974), S. 1

2) dies., (a.a.O.), S. 2

3) vgl. L.Krappmann et al (1974); D.Geulen (1973)

Unter der Akzentsetzung familiensoziologischer Analyse werden wir im folgenden den Erkenntnischarakter sozialisationstheoretischer Forschungsansätze diskutieren. In den Fragestellungen der Sozialisationsforschung, der Heterogenität ihrer Ansätze, der Annahme einer äußerlichen Gegenübergestelltheit von Familie und Gesellschaft verschaffen sich Aspekte ihres Gegenstandsbereichs Geltung, deren sinnvolle Gewichtung und Systematisierung erst auf der Grundlage einer historischen Theorie der Gesellschaft möglich ist.¹ Die Auseinandersetzung mit grundlegenden theoretischen Ansätzen in diesem Zusammenhang soll prüfen, inwieweit ihre Fragestellungen und Ergebnisse für eine Analyse genutzt werden können, die pathogene Sozialisationsprozesse in ihrer gesellschaftlichen Bestimmtheit interpretiert.²

5.2 Familie als Gegenstand der Sozialisationsforschung

Nahezu alle Theorien sozialer Determination räumen der Familie vorrangige Bedeutung ein, Psychische Strukturen als sozial bedingte zu erklären wird als Frage ihrer familialen Genese auf dem Hintergrund sozio-kultureller Faktorenkonstellationen verstanden.

Allerdings sind mit der Anerkennung der gesellschaftlichen Bestimmtheit familialer Strukturen unterschiedliche Einschätzungen über deren Reichweite verbunden. Marcuse spricht in diesem Zusammenhang von einer "eigen-tümlichen Zweidimensionalität" der Familie, "sie ist natürlich und doch geschichtlich, biologisches und doch

1) Diese Auffassung, daß der Gegenstand und seine wissenschaftliche Analyse nicht als voneinander losgelöste Erscheinungen zu begreifen sind, vermag allerdings nicht zwingend zu erklären, warum sich in der Sozialisationsforschung bestimmte Fragen und Methoden durchgesetzt haben. Ein wichtiger Zugang, der von uns hier not wendig nur am Rande berücksichtigt werden kann, ist hierfür die Analyse der theoriegeschichtlichen Entwicklung der Sozialisationsforschung; vgl. G.Schwägler (1970)

2) vgl. hierzu die Kapitel 7 und 8

gesellschaftliches Verhältnis, physiologische und doch 'geistig-sittliche' Beziehung."¹ Der gemeinsame topos, der historisch immer wieder thematisiert wurde und heute eher zurückgestellt als gelöst zu sein scheint, betrifft die Frage nach dem Verhältnis von 'Natur' und 'Gesellschaft' im familialen Kontext, die Diskussion also um die Beziehung des "naturalen Elementes, des biologischen Zusammenhangs der Mitglieder" zu der "Erkenntnis der Familie als eines gesellschaftlich bestimmten Ortes, an dem die Persönlichkeitsstruktur sich bildet."²

In der Tradition familiensoziologischer Forschung hat der Versuch, Prinzipien familialen Zusammenlebens als invariante zu begründen, stets ein vorrangiges Interesse gefunden. Damit schienen zugleich Folgerungen über den Zusammenhang von Familie und Gesellschaft möglich zu sein. So wird die Universalität familialer Strukturen als "Urzelle der Gesellschaft" bis heute vor allem mit ihrer Naturgemäßheit normativ begründet. Tatsächlich scheint ja auch, vom biografischen Standpunkt des Individuums aus betrachtet, Gesellschaft in der Familie ihren Ausgangspunkt zu nehmen. Für die Universalität familialer Strukturen werden Merkmale angeführt, die stets mit der Produktion der Gattung verbunden waren: Zeugung, Geburt, Ernährung, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung mit entsprechenden Autoritätsstrukturen. In dieser Bestimmtheit durch 'natürliche' Aufgaben wird zugleich die Besonderheit familialer gegenüber gesellschaftlichen Gruppierungen gesehen: Familie als 'Kernfamilie' reduziert sich auf wenige Mitglieder (Eltern und unmündige Kinder), die durch besondere Beziehungen der Emotionalität und Intimität miteinander verbunden sind und in ihrem Verhalten durch die Erzeugung

1) L.Marcuse (1936), S. 744

2) Institut für Sozialforschung (1956), S. 117 und 120

und Aufzucht der Nachkommen gemäß historisch-gesellschaftlichen Anforderungen bestimmt sind.¹

Das Verständnis von der Familie als überzeitlich gültiger natürlicher Einrichtung blockiert weitgehend Anstöße zu einer kritischen Durchdringung der gesellschaftlichen Grundlagen familialer Lebensformen²; 'Natur' des Menschen und 'Gesellschaft' erscheinen als getrennte Gegebenheiten, 'Sozialisation' als ihr sekundärer Vermittlungsprozeß.

Anhand von R.Königs Theorie sollen diese Zusammenhänge verdeutlicht werden. Für ihn stellt sich die Fragestellung der Familiensoziologie als doppelte Aufgabenstellung dar: Invariante Prinzipien familialer Strukturen aufzufinden und die Familie als Vermittlungsinstanz gesellschaftlicher Anforderungen an das Individuum als optimale Sozialisationsinstanz auszuzeichnen. Diese Analyse des Verhältnisses von Familie und Gesellschaft umschließt für König auch die Erklärung "familialer Absonderungstendenzen" gegenüber gesellschaftlichen Prozessen. König geht von einer "biologisch-sozialen Doppelnatur"³ der Familie als "Gruppe eigener Art" aus im Unterschied zu 'rein biologisch' und 'rein sozial' bestimmten Gruppierungen. Als soziale Erscheinung ist die Familie Produkt der Gesellschaft und unterliegt deren Entwicklungstendenzen.

-
- 1) Vgl. zu diesen Positionen vor allem R.König (1969), (1974); F.Neidhardt (1973). Dieses Bemühen um die ahistorische Gültigkeit von Familie hat in der familiensoziologischen Tradition stets konservativen Bestrebungen gedient und den Charakter der Familiensoziologie als Legitimationswissenschaft begründet. Wie die meisten Wissenschaften bietet die Familiensoziologie der BRD nach '45 in ihrer vor allem moralischen Verarbeitung des Faschismus hierfür zahlreiche Beispiele; vgl. die Schriften von H.Schelsky und G.Wurzbacher.
 - 2) "Es herrscht eine Neigung, von der Registrierung dessen, was der Fall ist, von vielfach partiellen Beobachtungen, fortzuschreiten zu Urteilen, welche das Vorhandene mit seinem Vorhandensein legitimieren; die apologetische Tradition des deutschen Idealismus (...) verständigst sich in Deutschland rasch mit dem positivistischen Wissenschaftsbetrieb gegen eine kritische Ansicht von der Gesellschaft." Institut für Sozialforschung (1956) S. 128.
 - 3) vgl. R.König zuerst (1946), S. 66 ff

Die moderne Entwicklung der Verallgemeinerung der Lohnarbeit auf der Grundlage der Vergesellschaftung der industriellen Arbeit und die damit verbundenen sozialen Folgen beschreibt König als einen Prozeß der "Desintegration des gesamt-gesellschaftlichen Ganzen" der mit zunehmender Differenzierung und Spezialisierung der gesellschaftlichen Teilbereiche einhergehe und auch für die "Absonderung" der Familie von der Gesellschaft bestimmend sei. Nach König wirken sich die Folgen dieser gesellschaftlichen Differenzierung jedoch positiv auf die Familie aus: sie diene jetzt ausschließlich familialen Erziehungsfunktionen und gewinne, getrennt vom wirtschaftlichen Bereich, diejenige Intimität und Emotionalität, die zum Aufbau der "sozio-kulturellen Einzelpersönlichkeit" notwendig sei.¹

In der biologischen Bestimmtheit familialer Strukturen durch Anforderungen der Pflege und Aufzucht der Nachkommen finde jedoch der gesellschaftliche Einfluß seine Grenze. Gegenüber sozialen Institutionen ist Familie Produkt der Gesellschaft "bis zur Zeugungsgrenze"² und unterliegt insofern bereits biologisch fundierten Absonderungstendenzen. In ihrer Doppelnatur ist Familie also durch das Zusammentreffen zweier "Kausalitätsreihen aus ganz verschiedenen Seinsbereichen und von ganz verschiedener Entfaltungsrhythmik" bestimmt.³

1) vgl. hierzu bes. R.König (1946), S. 66 f, 75 ff;
vgl. ders. auch (1974)

2) R.König (1946), S. 67

3) R.König (1946) S. 67

Entgegen Königs eigener Intention, eine familiensoziologische Theorie zu entwickeln, die natürliche und gesellschaftliche Bezüge familialer Lebensverhältnisse integriert¹, ist sein Ansatz charakteristisches Beispiel für den begrenzten Erklärungswert einer Familiensoziologie, die die Besonderheiten familialen Zusammenlebens nicht aus einer gesellschaftstheoretischen Analyse entwickelt, sondern sich, auch auf methodisch-kategorialer Ebene, als gegenüber den Gesellschaftswissenschaften eigenständige Disziplin versteht.

Der Versuch, allgemeine ahistorische Eigentümlichkeiten familialer Lebensformen aufzustellen, muß bereits angesichts der Vielfalt historisch unterschiedlicher Institutionen zur sozialen Regelung von Zeugung und Aufzucht der Nachkommen notwendig in biologisch-reduktive Bestimmungen münden. Mit der Zielsetzung, ahistorische Prinzipien der Familie zu entwickeln, ist häufig verbunden, daß die Gemeinsamkeiten familialer Strukturen letztlich an dem besonderen, vermeintlich ahistorisch-biologisch begründeten Charakter der Mutter-Kind-Beziehung festgemacht werden. Kein Zufall, daß bei familientheoretischen Ansätzen der Erforschung allgemein-gültiger, 'natürlicher' Funktionen der Familie die Untersuchung der natürlichen Ausstattung des Menschen, seiner langen biologischen und emotionalen Abhängigkeit von stabiler Pflege und Fürsorge und die Folgen dieser anthropologischen Gegebenheiten für die Struktur der Familie, einen zentralen Stellenwert einnehmen. So zeichnet Claessens, ähnlich wie König, die

1) Die Widersprüchlichkeit einer zugleich anthropologischen und gesellschaftlichen Bestimmung von Familie deutet sich auch bei König selbst an, wenn er etwa feststellt: "So ist also die Familie Produkt der Gesellschaft nur bis zur Zeugungsgrenze. Jenseits ihrer unterliegt sie anderen, jedenfalls nicht mehr sozialen Determinationen. Zugleich wird sie jenseits dieser Grenze in ihrem Wesen als soziale Grunderscheinung seltsam fragwürdig. Denn es läßt sich durchaus die Frage aufwerfen, ob in der reinen Zeugungs- und Fortpflanzungszone noch von Familie gesprochen werden darf.... prinzipiell muß ... betont werden, daß sich Zeugung und Fortpflanzung auch außerhalb der Familie ausgestalten können." (1946), S. 67

frühe Mutter-Kind-Beziehung im Modell als ein optimales Medium der Vermittlung zwischen biologisch-anthropologischen und gesellschaftlichen Anforderungen aus, welches einfach strukturiert, in den Beeinflussungsmöglichkeiten flexibel und im Entwicklungsverlauf differenzierbar sei. Nicht zuletzt mit den Ergebnissen der psychoanalytischen Forschung steht außer Frage, daß ein Mindestmaß an stabilen Sozialbeziehungen, die an der Befriedigung der biologisch-affektiven Impulse des Neugeborenen ausgerichtet sind, für dessen Überlebensfähigkeit unabdingbare Voraussetzungen sind. Darüber hinaus ist jedoch mit kultur-historischen Forschungsergebnissen ebensowenig zu bezweifeln, daß die sozialen Formen im Zusammenhang mit dieser "zweiten, sozio-kulturellen Geburt" (Claessens), also vor allem die Still- und Ernährungspraktiken und die Sauberkeitserziehung nicht anthropologisch, sondern sozial determiniert sind. So würde zunächst ihre reduktive Erklärung durch biologische Anforderungen deren Bedeutung für die Struktur familialer Beziehungen stark überschätzen. Schließlich haben wir weiter oben¹ ausgeführt, daß es keine gleichsam präsoziale Natur des Menschen gibt, sondern die Natur als biologische Grundlage menschlicher Existenz Produkt seiner Gattungsgeschichte ist, Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen die Menschen mit der Produktion ihrer Subsistenzmittel sich selbst produzieren. Zu fragen ist also, welchen Stellenwert diese anthropologische Fundierung familialer Strukturen für die Sozialisationsforschung einnimmt.

Wie an Königs Bestimmung der biologisch-sozialen Doppelnatur der Familie deutlich wurde, ist mit einer anthropologischen Fundierung familialer Strukturen verbunden, daß Familie und Gesellschaft als getrennte, einander entgegengesetzte Bereiche aufgefaßt werden. Die der Anschauung

1) vgl. Kap. 4

folgende Verkehrung natürlicher Grundlagen familialer Lebensverhältnisse in ihre wahren und die damit einhergehende Auffassung, daß natürliche Voraussetzungen des Menschen und sein gesellschaftlicher Charakter getrennte, in der Sozialisation zu vermittelnde Existenzweisen seien, hat in der Theorie in erster Linie die Funktion, familiäre Strukturen als ahistorische Gegebenheiten zu begründen. Im Zusammenhang hiermit erhält die Annahme, daß die Familie eine optimale Sozialisationsinstanz sei, erst ihren eigentlichen Stellenwert. Diese positive Bewertung familialer Lebensformen geht von einem gesellschaftstheoretischen Konzept aus, in dem der gesellschaftliche Zusammenhalt vor allem auf der normativen Ebene begründet und das Individuum primär als Rollenträger interpretiert wird. Familie ist somit als diejenige Instanz bestimmt, die den Nachkommen jeweils historisch geforderte Dispositionen zur Übernahme gesellschaftlicher Rollen und Wertmuster vermittelt.

Diese Position, die von der gegenwärtigen Familiensoziologie in ihren Grundzügen weitgehend geteilt wird, abstrahiert offenkundig von der historischen Bestimmtheit familialer Lebensverhältnisse und der theoretischen Auffassungen über diese. Eine entscheidende Folge dieser Außersichtlassung, die für unsere Fragestellung vordringlich interessant ist, liegt darin, daß damit zugleich nicht gelingen kann, pathogene Sozialisationsprozesse theoretisch-systematisch zu berücksichtigen. Rosenbaum¹ kommt anhand einer theoretischen Diskussion der Familiensoziologie von König und seines Versuchs, Familie in positivistischem Theorieverständnis als "Gruppe eigener Art" zu bestimmen, zu dem ähnlichen Schluß, daß er bestehende Probleme familialer Strukturen, wie sie sich besonders in Ehescheidungen, psychischen Störungen der heranwachsenden Kinder, Problemen außerhäuslicher Berufs-

1) H. Rosenbaum (1973), S. 98 ff.

tätigkeit der Frau äußern würden, verharmlost. Sie wirft ihm insbesondere vor, daß er Konflikte und Probleme familialer Lebensverhältnisse notwendig dem Individuum anlastet und die Familie einer kritischen Untersuchung entzieht. Sie meint, daß diese legitimatorische Zielsetzung seiner Theorie bereits in seinem methodischen positivistischen Ansatz und seiner Begriffsbestimmung von Familie angelegt ist.

Diese theoretischen Schwächen einer Familiensoziologie, die allgemein-gültige, ahistorische Bestimmung von Familie losgelöst aus einer vorgängigen gesellschaftstheoretischen Analyse zu entwerfen versucht, können verallgemeinert werden: Zutreffend kritisiert Rosenbaum, daß ein Hauptproblem der Versuche, allgemeingültig-ahistorische Bestimmungen familialer Lebensformen zu entwickeln, in ihrer Vernachlässigung des historisch-gesellschaftlichen Bedingungs-zusammenhanges liegt, in den die Familiensoziologie und ihr Forschungsgegenstand eingebettet sind. Sie spricht in diesem Zusammenhang allerdings zu undifferenziert von gesellschaftlichen Prozessen, die in der Produktionssphäre zu einer "Vereinseitigung auf das rein Wirtschaftliche"¹ geführt und dadurch erst die Familie als losgelösten Teilbereich herausgebildet hätten. Die primäre Bestimmung familialer Lebensverhältnisse durch Sozialisationsaufgaben, und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den damit einhergehenden Funktionen und Folgen, sind Produkt der gesellschaftlichen Entwicklung, die mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in der Industrie verbunden ist und die dazu geführt hat, daß ehemals familiale Erziehungs- und Versorgungsfunktionen staatlich geregelt werden müssen.²

1) H.Rosenbaum (1974), S. 15

2) Ein Zusammenhang, der in der Familiensoziologie relativ äußerlich als "Funktionsverlust" und "Funktionswandel" der Familie diskutiert wird; vgl. F.Neidhardt (1973); R.König (1946)

Mit der historischen Verallgemeinerung der Lohnarbeit, der Trennung der Produzenten von den Voraussetzungen der Produktion, verliert die Familie ihre ehemals produktiven Funktionen; historisch vielfältige Formen familialer Produktions- und Konsumtionseinheiten¹ werden auf einen allgemeinen Typus familialer Strukturen reduziert, der sich primär über konsumtive Funktionen bestimmt. Unter dem Gesichtspunkt der produktiven Verausgabung der Arbeit als Lohnarbeit tragen familiäre Verhältnisse anachronistische Züge.² Dieser auch strukturelle Widerspruch zwischen der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit und privater Produktion und Reproduktion des Arbeitsvermögens wird jedoch historisch in unterschiedlicher Verbreitung und Form gesellschaftlich relevant; Formen, in denen der antagonistische Charakter familialer Sozialisation auffällig wird, sind vor allem auch von den historisch spezifischen staatlichen Stütz- und Korrekturmaßnahmen privater Erziehung abhängig.³

Mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen sind objektiv widersprüchliche Momente in der Einheit von gesellschaftlicher Organisation der Arbeit und individueller Konsumtion im familialen Bereich verbunden, die unterschiedliche Konstitutionsprozesse der Individuation in den gesellschaftlichen Teilbereichen zur Folge haben. Das bedeutet weiterhin, daß gegenwärtig auch bei formell intakten familialen Strukturen davon auszugehen ist, daß ihnen strukturelle Schwächen zugrunde liegen, die grundsätzlich familialen Erziehungsverhältnissen einen pathogenen Charakter verleihen. Dabei müßten familiäre Beziehungen auf dem Hintergrund der objektiv bedingten Trennung von Konsumtions- und Produktionssphäre offensichtlich auch in dieser historisch gegebenen Besonderung betrachtet und in einem theoretischen Bezugsrahmen erfaßt werden, der

1) vgl. J. Weber-Kellermann (1974)

2) vgl. hierzu ausführlich Kapitel 7 und 8

3) vgl. hierzu den neuesten Familienbericht der Bundesregierung (1975)

diese entgegengesetzten Konstitutionsprozesse und ihre Folgen für die Soziogenese des Individuums angemessen berücksichtigt. Offensichtlich ist jedoch geworden, daß diese Aufgabenstellung der Familiensoziologie nicht außerhalb einer historischen Theorie der Gesellschaft aufgenommen werden kann, sondern ihr theoretisch untergeordnet ist.

5.3 Sozialisation im strukturell-funktionalen Modell

Unter den theoretischen Ansätzen zur Erklärung familialer Strukturen aus ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang heraus hat die strukturell-funktionale Theorie von Parsons¹ besonders weitreichenden Einfluß gewonnen. Für unsere Diskussion ist Parsons Ansatz insofern interessant, als er versucht, familiäre Strukturen aus handlungstheoretischen Grundpostulaten zum Zusammenhang Individuum - Gesellschaft abzuleiten. Damit vermeidet er die von uns im Zusammenhang mit der traditionellen Familiensoziologie diskutierte Gefahr, familiäre Strukturen auf biologische Grundannahmen zu reduzieren. Parsons interpretiert die gesellschaftliche Struktur als Handlungszusammenhang, der durch gemeinsam geteilte Erwartungen und normative Strukturen geregelt und stabilisiert wird. Aus diesem im Systemmodell konzipierten Bezugsrahmen bestimmt er die Abhängigkeit der Familie als Sub-System der Gesellschaft ebenso wie er auch die Struktur innerfamiliärer Interaktions- und Sozialisationsprozesse aus ihrer Bedeutung für das System der Gesellschaft ableitet und erklärt.

1) vgl. bes. T.Parsons (1953;1955;1964;1966)

Dieses Modell, die Soziogenese des Individuums durch normativ geregelte, in sozialen Strukturen verkörperte Interaktionsbeziehungen zu erklären, ist Grundlage einer Reihe gegenwärtig diskutierter sozialisationstheoretischer Ansätze geworden.¹ Allerdings abstrahieren letztere im Rückgriff auf die strukturell-funktionale Theorie häufig von deren gesellschaftstheoretischen Postulaten zugunsten partialisierter zusätzlicher Annahmen, deren Integrationsfähigkeit mit der strukturell-funktionalen Theorie unausgewiesen bleibt.² Wenn aus diesen Überlegungen heraus im folgenden die gesellschaftstheoretischen Grundlagen der strukturell-funktionalen Theorie eingehend diskutiert werden, so soll daran deutlich werden, daß derartige Erweiterungen der Theorie durch ad-hoc-Annahmen vor allem die Folge des begrenzten Geltungsbereichs handlungs- und systemtheoretischer Erklärungen für familiensoziologische Fragestellungen sind. Denn die Pathogenese psychischer Erkrankungen - als Produkt komplexer widersprüchlicher Wechselwirkungen zwischen familialen Existenzformen und ihrer Bedeutung für die gesellschaftliche Lebenspraxis - und das Problem der gesellschaftlichen Verbreitung pathogener Sozialisationsprozesse werden von der strukturell-funktionalen Theorie nur als individuelle Ausnahmeerscheinungen abgebildet.

Mit der Frage "Who now reads Spencer? ... Spencer is dead. But who killed him and how? This is the problem."³ eröffnet Parsons die Diskussion um den Stand der soziologischen Theorie und ihrer Lösungsvorschläge zum Problem, wie der Zusammenhalt der Gesellschaft zu denken sei. Das "utilitaristische Dilemma", die Frage, wie

1) vgl. hierzu vor allem R.König (1969, 1974); F.Neidhardt (1966, 1973)

2) Besonders krasse Beispiele hierfür bietet F.Neidhardt (1973), der ohne weiteres die strukturell-funktionale Theorie, Theorien sozialen Verhaltens, Psychoanalyse und schichtenspezifische Sozialisationsforschung zusammenfügt.

3) T.Parsons (1966), S. 3

der Zusammenhalt der bürgerlichen Gesellschaft trotz divergierender Interessen und Motive ihrer Mitglieder als ein geregelter denkbar sei, sei seit Hobbes gesetzt, seither nur unvollkommen gelöst und nach wie vor offen. Die positivistisch-utilitaristische Tradition von Hobbes, Spencer, Locke ist nach Parsons an der Lösung dieser Frage gescheitert, weil sie vom Individuum und einer seinem Handeln unterstellten "Rationalitätsnorm" ausgegangen ist. In diesem Bezugspunkt unterstellten die genannten Theoretiker nach Parsons letztlich in allen ihren theoretischen Varianten eine ausschließlich an Nutzen und Eigeninteressen ausgerichtete 'Zweck-Mittel-Relation' der Beziehung zwischen Individuen und damit einen handlungstheoretischen Bezugsrahmen, in dem sozialer Zusammenhalt entweder nur durch Zusatzannahmen eines 'Gesellschaftsvertrages' oder durch metaphysische Spekulationen begriffen werden konnte. Als Handlungstheorien zielten diese Traditionen jedoch nach Parsons letztlich alle auf Gesellschaft als Chaos, als permanenten Kriegszustand Jedes gegen Jeden ab. Erst Durkheim und vor allem Max Weber formulierten weitertragende Konzeptionen. Ihre Erkenntnisse über die Eigenständigkeit "sozialer Tatsachen", über die normative Bestimmtheit menschlichen Handelns durch ein System gemeinsam geteilter Werthaltung und Erwartungsstrukturen und über die damit gesetzten methodischen Folgerungen allgemeiner sozialwissenschaftlicher Theorie haben nach Parsons den möglichen Ausweg aus dem utilitaristischen Dilemma offenbart.¹

Aus dem grundlegenden Axiom normativer Geregeltheit sozialen Handelns entwickelte Parsons schließlich die Grundkategorien seines handlungstheoretischen Bezugsrahmens: Handelnder, Handlungsziele, Situation der Handlung und Orientierung des Handelnden an der Situation.²

1) vgl. bes. T.Parsons (1966), S. 44 ff, 74 f, 89-94

2) vgl. ders. (a.a.O.), S. 43 ff.

'Gesellschaftliche Ordnung' beruht nach Parsons auf der normativen Geregeltigkeit sozialen Handelns. Die 'Aktoren' orientieren sich an einem "common value system", das, entgegen der positivistischen Theorie, nicht auf äußere Umwelteinflüsse, objektive Elemente der Situation reduzierbar ist, sondern nur in doppelter Gebundenheit als objektives Moment und intentionales Handlungsziel analysierbar ist.¹

In der theoretischen Weiterentwicklung dieser Annahmen analysiert Parsons soziales Handeln im systemtheoretischen Bezugsrahmen dreier analytisch voneinander unterschiedener Abstraktionsebenen tatsächlichen Verhaltens:

- dem 'personalen System' als Organisation von Motiven und Wertorientierungen im Zusammenhang mit individuellen Bedürfnisdispositionen;
- dem 'sozialen System' als interdependentem Aktionszusammenhang mehrerer Akteure in gemeinsamer normativer Situationsorientierung;
- dem 'kulturellen System' als integriertem System von orientierungsrelevanten Werten und Symbolen, die als konstitutive Verhaltensregulatoren gelten.²

Stabilität, Ordnung, Interdependenz der 'Teile' des Systems sind auf allen Ebenen der Analyse also durch ihre normativ gesicherte 'Struktur' gewährleistet. Diese besteht beim sozialen System aus institutionalisierten Rollenerwartungen und Normen, beim personalen aus internalisierten Bedürfnisdispositionen. Diese 'Struktur'

-
- 1) vgl. ders. (a.a.O.), S. 396, FN1. Das Problem, daß Parsons diese methodische Differenz zwischen Natur- und Geisteswissenschaften in seinem systemtheoretischen Ansatz schließlich zugunsten eines naturwissenschaftlichen Bezugsrahmens aufgegeben hat, kann hier nicht behandelt werden.
 - 2) "This integration of a set of common value patterns with the internalized need-disposition structure of the constituent personalities is the core phenomenon of the dynamics of social systems. That the stability of any social system except the most evanescent interaction process is dependent on a degree of such integration may be said to be the fundamental dynamic theorem of sociology. It is the major point of reference for all analysis which may claim to be a dynamic analysis of social process." T.Parsons (1964), S. 42

dient auf der Grundlage theoretischer Annahmen über ihren homöostatischen Charakter als Relevanzkriterium zur Beurteilung sozialer Systemprozesse bzw. Institutionen mit Hilfe des Funktionsbegriffs. 'Funktion' bezieht sich also auf die Fähigkeit, zur Strukturhaltung bzw. -veränderung nach konstantem Muster beizutragen.¹

Familie als Sub-System der Gesellschaft ist für Parsons strukturell durch bestimmte Differenzierungen gesellschaftlicher Werthaltung und Rollenmuster ausgezeichnet und funktional durch die Aufgabe der Sozialisation der Nachkommen und Spannungsstabilisierung der erwachsenen Mitglieder erklärt. Parsons beschreibt die Strukturmerkmale von Familie entlang zweier Achsen: der hierarchischen 'Machtachse', auf der entlang die Generationsrollen lokalisiert sind, und der horizontalen Achse der Geschlechterrollendifferenzierung in instrumentell-männliche und expressiv-weibliche normative Rollenmuster. In diesen strukturellen Merkmalen stellt die Kernfamilie nach Parsons ein universelles, in allen Gesellschaftssystemen existierendes Modell der Sozialisation dar, einen Sonderfall aufgabenlösender Kleingruppen, wie Parsons im Anschluß an Experimente von Bales feststellte.²

1) Im Verlauf von Parsons theoretischer Entwicklung sind drei Bedeutungszusammenhänge des Funktionsbegriffs unterscheidbar: Funktion als strukturerhaltender Beitrag, als Voraussetzung zur Aufrechterhaltung eines sozialen Systems und schließlich als Minimalvoraussetzung jedes Systems, sogenannte Systemprobleme, die im 'AGIL'-Schema gefaßt sind. Dieses AGIL-Schema liegt auch der entwickelten Konzeption von Familie als funktionalem System der Gesellschaft zugrunde. Vgl. hierzu vor allem T.Parsons et al (1953); vgl. auch J.Bergmann (1967), S. 45 ff. Da im vorliegenden Zusammenhang methodologische Fragen notwendig zurückgestellt werden, kann hier auf eingehende Diskussion des Funktionsbegriffs verzichtet werden.

2) vgl. hierzu auch T.Parsons (1964), S. 109 ff.

Dieses Modell ist zunächst unschwer als Abbild gegenwärtiger patriarchalisch strukturierter Kleinfamilien zu erkennen, jedoch unter einer spezifischen Akzentsetzung, die eher dem traditionellen Typus von Mittelschicht-Familien entsprechen dürfte: Berufstätigkeit und Versorgerfunktion des Mannes, Definition des Status der Familie über seine Außenkontakte, Hausarbeit, Sozialisation und innerfamiliäre emotionale Ausgleichsfunktion als traditionell weibliche Hausfrauenrolle. Mit der Annahme, daß dieses ein 'universeller' Typus sei, werden alle gegenwärtigen Modelle der Aufhebung dieser Rollenmuster, der Berufstätigkeit der Frau, der Sozialisation des Kindes in anderen sozialen Gruppierungen in die theoretische Ecke individueller Abweichungen und historischer Zufälligkeiten verbannt.

Diese normative Begrenztheit ist zunächst Folge des methodischen Bezugsrahmens der strukturell-funktionalen Theorie. Wie Parsons immer wieder betont, ist ihm die Analyse eines Systems im strukturell-funktionalen Bezugsrahmen nur Ersatz für eine zu entwickelnde Systemtheorie der Gesellschaft nach dem Modell simultaner Gleichungen.

Auf dem Wege zu dieser Theorie hat sein Ansatz jedoch aufgrund theoretischer Vorentscheidungen folgenschwere Konsequenzen. Die vorwissenschaftliche Erfahrung der Geregeltheit menschlichen Verhaltens gerät Parsons mit der Bestimmung von Normen als Strukturen des Systems zum konstitutiven Prinzip von Gesellschaft. Vergesellschaftungsprozesse als normativ geregelte zu erklären, ist freilich tautologisch, da Normen immer auf geregeltes soziales Verhalten abzielen. Methodisch betrachtet: der Funktionsbegriff, zunächst als heuristisches Ordnungsprinzip zur Verknüpfung von Strukturelementen und zur Beurteilung der Stabilität eines Systems eingeführt, mündet in Zirkelschlüsse, wenn Strukturelemente, deren Funktionalität interessiert, per definitionem unter der Prämisse der Stabilität des sozialen Systems gefaßt sind. Parsons, so meint

Bergmann, habe damit die Hobbes'sche Frage definitorisch durch die Annahme eines Wertekonsensus entschieden, nicht aber gelöst.¹

Damit ist für Parsons Familie als Institution a priori funktional, denn ihre Strukturmerkmale sind durch diejenigen normativen Muster definiert, die den Stabilitätskriterien des sozialen Systems entsprechen. Da Parsons von der historischen Gebundenheit familialer Strukturen abstrahiert, müssen sich ihm alle Abweichungen von seinem Strukturtypus als pathogen und alle pathogenen Sozialisationsprozesse als Folge struktureller Abweichungen darstellen. Die Funktionalität familialer Sozialisation, der Normalfall bei Parsons, erweist sich jedoch in der konkreten Betrachtung gegenwärtiger Verhältnisse als Ausnahme² die allenfalls für eine relativ kleine Schicht Begüterter zutreffend sein könnte, da deren Reproduktionsbedingungen noch am ehesten eine Beibehaltung patriarchalischer Generations- und Geschlechtsbeziehungen zulassen, die für Parsons Kernfamilie Modell standen. Deutlich wird dieses Problem auch bei Neidhardt, der im Anschluß an die von der strukturell-funktionalen Theorie postulierte Funktionalität familialer Rollendifferenzierung kindliche Neurosen auf mütterliche Berufstätigkeit zurückführt.³

1) "Nach ihm (Parsons, S.P.) soll gesellschaftliche Ordnung durch Normen erklärt werden und die Existenz und Bedeutung von Normen durch den jeweiligen status quo. Aber weder ist Ordnung durch Normen konstituiert, noch ist die bare Existenz von Ordnung ihre zureichende Begründung. Der Inhalt der Theorie schrumpft auf das dünne Theorem zusammen, das als Axiom und Begründung zugleich fungiert: daß es so ist, wie es ist, weil es so ist." J.Bergmann (1967), S. 156

2) vgl. hierzu unsere Ausführungen im 6. Kapitel

3) vgl. F. Neidhardt (1973), S. 212 ff.

Ohne wissenschaftlich gesichert zu sein, ist diese behauptete Beziehung offenkundig bereits mit den normativen Definitionsmerkmalen der Familie gesetzt. Außer acht gelassen wird, daß diese Merkmale sozial-historisch gebunden sind und grundsätzlich widerspruchsvollen Charakter tragen. Hausfrauen-Tätigkeit als 'Normalfall' ist erst im Zusammenhang mit der 'Mittellosigkeit' des Lohnarbeiters gegeben und gilt auch in dieser Bestimmtheit vorwiegend für privilegierte soziale Gruppen. Strukturelle Unterschiede gegenüber dem vermeintlichen Normaltypus können von der strukturell-funktionalen Theorie der Familie jedoch stets nur als Folge motivationaler Abweichungen und damit als prinzipiell individuelle Erscheinungen erfaßt werden.

Forschungsergebnisse, die Lidz¹ im Anschluß an Parsons über pathologische familiäre Strukturen vorgelegt hat, verdeutlichen dieses Problem: Lidz erklärt schizophrenogene familiäre Sozialisationsprozesse als Folge eines Durchbrechens der Generations- und Geschlechtsrollen, als pathologische Elternbeziehungen, die sich als 'Kampfehen' und 'Spaltung' der Ehepartner zeigen oder als 'Strukturverschiebung' in ihrer Beziehung, bei der eine einseitig narzistische Dominanz eines der beiden Partner vorliegt. Für die Erklärung dieser Prozesse greift Lidz auf die individuelle Biografie der Beteiligten zurück, ohne jedoch den Stellenwert dieser Betrachtungsebene in seinem familientheoretischen Modell zu bestimmen. Das ist kein Zufall, denn mit dem universalistischen Modell der Funktionalität der Familie ist die strukturell-funktionale Theorie nicht in der Lage, pathologische Prozesse als verallgemeinerten Ausdruck der historischen Überforderung der Familie zu begreifen, sondern stets nur als vermeintlich individuelle Abweichung.

Darüber hinaus kann jedoch an der Theorie von Parsons eine Kritik verdeutlicht werden, die für weite Teile gegenwärtiger Sozialisationsforschung zutrifft: Parsons, darin auch vielen seiner Nachfolger überlegen, sieht, daß Sozialisation nur als Aspekt einer umfassenden Gesellschaftstheorie entwickelt und begründet werden kann.

1) vgl. T.Lidz (1971)

Die in seinem Ansatz vorgenommene Determinierung der Soziogenese des Individuums durch ideelle Faktoren, Motive, Wertorientierungen erlaubt jedoch nur begrenzte Einsichten, denn diese Faktoren sind gerade nicht als losgelöste Größen, sondern nur als Reflex gesellschaftlicher Verhältnisse verständlich.¹ Parsons Entmaterialisierung familiärer Strukturen, ihre Reduktion auf vorfindliche Interaktionsbeziehungen übersieht, daß Familie in ihrer Struktur und Funktion erst als Teilbereich spezifischer Organisation gesellschaftlicher Gesamtarbeit konstituiert wird. Soziale Beziehungen stellen spezifisch vermittelte Reproduktionen materieller gesellschaftlicher Verhältnisse dar. Versuche, die soziale Existenz des Menschen von der Ebene seines unmittelbar anschaulichen Sozialverhaltens her zu entwickeln, münden notwendig in abgehobene Bestimmungen. Denn unter dem theoretischen Ausgangspunkt der Analyse sozialen Verhaltens im Bezugsrahmen individueller Handlungskategorien ist diesem Handeln notwendig eine Ziel- und Zweckbestimmtheit in ideellen Momenten unterstellt die, wie Hahn bemerkt, scheinbar das Verhalten determinieren: "Für den Standpunkt der Unmittelbarkeit verschwindet die materielle Bedingtheit dieser ideellen Faktoren, die als gesamtgesellschaftlicher Zusammenhang, als soziale Konsequenz und Bedingung des individuellen Handelns existiert und begriffen werden muß. Sekundäres erscheint als Primäres. Die bewegende Kraft der Ideen verdeckt die sie erzeugende Grundlage."²

Die Ausklammerung des objektiv vermittelten Zusammenhangs menschlicher Sozialbeziehungen durch Arbeit und die Abstraktion von der historischen Form ihrer Verausgabung als Lohnarbeit zugunsten der Hypostasierung ahistorischer Wertmuster als die Vergesellschaftung des Menschen stiftende Momente bedingen, daß der tatsächliche Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft theoretisch nicht begriffen werden kann. Auf der Ebene des unmittelbaren

1) vgl. hierzu E.Hahn (1974 a), S. 61 ff

2) E.Hahn (1972), S. 147

Sozialverhaltens sind die sozio-strukturellen Institutionen als vorgängig Gegebene unterstellt und damit wird die Gegenübergestelltheit von 'Individuum' und 'Gesellschaft' notwendiges Kardinalproblem der Forschung. Denn die soziale Determination des Menschen kann jetzt nur noch als sekundäre, äußerliche erscheinen. So vermag ja auch Parsons diese Gegenüberstellung nur durch den definitorischen Akt normativ geregelten Verhaltens zu verdecken. Damit sind auch Fragen zur Pathogenese familialer Sozialisation für die Theorie nur äußerliche, sekundäre Problemstellungen; sie sind nicht in ihrer gesellschaftlichen Bestimmtheit Grundlage wissenschaftlichen Forschens, sondern tauchen nur als vermeintlich individuelle Ausnahmen auf.

Die strukturell-funktionale Theorie setzt naturhaft-idealistischen Bestimmungen des Menschen und seiner Lebensverhältnisse das Grundpostulat der sozialen Determination des Menschen durch die normative Strukturiertheit sozialer Verhältnisse entgegen. Dieser Analyse ist nicht zu Unrecht von vielen Seiten vorgeworfen worden, damit individuelles Handeln nur als sozial Konformes zu begreifen und insofern einer impliziten Apologie des status quo Vorschub zu leisten, einer "Verwaltung des Individuums durch die übermächtige Gesellschaft."¹ Insbesondere die kritische Theorie hob als Erwiderung die "Differenz zwischen Individuum und Gesellschaft" als gesellschaftlich vermittelten Tatbestand hervor.² Damit sei eine Nicht-Reduzierbarkeit von Psyche auf Gesellschaft, von Psychologie auf Soziologie gesetzt, die die Theorie, gerade angesichts historischer Tendenzen der Verfestigung gesellschaftlicher Herrschaft nicht überspringen dürfe; an der "Bedeutung von menschlichen Bedürfnissen als eines konstitutiven Moments im faktischen Substrat von Gesellschaft"³ müsse festgehalten werden.

1) J.Bergmann (1967), S. 190

2) vgl. insbes. J.Bergmann (1967), S. 150; vgl. ders.(a.a.O.) Kap. VII, und VIII; vgl. J.Ritsert (1966), Kap. II

3) J.Bergmann (a.a.O.), S. 148. vgl. hierzu vor allem Th.Adorno (1955;1966)

Parsons, der sich ja auf Freud bezieht, hat in dieser Hinsicht wesentliche Erkenntnisse der Psychoanalyse über den Widerspruch zwischen materialen Triebstrukturen und gesellschaftlichen Befriedigungsangeboten vernachlässigt.¹ Der kritischen Theorie stellt sich jedoch selbst die Aufgabe, diese Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft noch als Ergebnis sozialhistorischer Verhältnisse und gesellschaftlicher Widersprüche zu enthüllen. Reimann meint in ähnlichem Zusammenhang, daß das abstrakte Primat, das die kritische Theorie der Gesellschaft einräumt, selbst noch als unbegriffene Widerspiegelung realer gesellschaftlicher Verhältnisse verstanden werden könne, als Betrachtungsweise, die tendenziell die scheinbar faktische gesellschaftliche Übermächtigkeit zum methodisch invarianten Prinzip der Sozialanalyse verfestigt.²

Diese Überlegungen zur Kritik der kritischen Theorie an der normativen Handlungstheorie verdeutlichen, daß eine Analyse der sozialen Existenz der Individuen vorgängig gesellschaftstheoretische Reflexionen über die Prozesse und Bewegungsgesetze gesellschaftlicher Lebensverhältnisse voraussetzt, Bestimmungen, die vom konkreten Inhalt menschlicher Tätigkeit und den Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung materieller Lebenspraxis ausgehen. Diese erst setzen Relevanzkriterien zur Identifizierung und Interpretation der sozialen Determination des Menschen und der Formen abweichender Prozesse. Erst auf der Betrachtungsebene gesellschaftlicher Verhältnisse, die sich aus der produktiven Tätigkeit des Menschen als "grundlegender Lebenstätigkeit"³ heraus gebildet haben, sind die sozialen

- 1) Parsons Insistieren auf der Plastizität der menschlichen Natur entgeht der Gefahr des biologischen Reduktionismus nur um den Preis formaler, relativ inhaltsleerer Aussagen über die soziale Konstitution des Menschen. Vgl. hierzu T.Parsons & R.Bales (1955), S. 42 ff, 54 f, 395 ff.
- 2) vgl. J. Reimann (1973)
- 3) vgl. hierzu die Ausführungen bei E.Hahn (1972), S. 154.

Formen menschlichen Zusammenhalts und der Reproduktion der Gattung zu erklären. Die scheinbare Universalität familialer Strukturen, von Parsons auf theoretischer Ebene zur Maxime erhoben, wird dann verständlich als Folge historischer Verhältnisse, die zur Zerreißung gesellschaftlicher Formen des direkten Zusammenhalts von Produktion und Reproduktion der Gattung geführt haben und die den familialen Bereich auf eine Größe reduziert haben, wie er scheinbar 'naturnotwendig' und als solcher 'universell' zur Aufzucht der Nachkommen sich darstellt: die moderne 'Klein'-Familie.

5.4 Sozialisation im Modell sozialer Schichtung

Im Vergleich zum systemtheoretischen Modell stellt der Forschungsansatz schichtenspezifischer Soziogenese unter mehreren Aspekten zunächst eine wichtige Weiterentwicklung dar.¹

Entgegen der ausschließlichen normativen Bestimmtheit sozialer Strukturen im Systemmodell der Gesellschaft sind mit dem Schichtkonzept soziale Strukturvariablen verbunden, die auf die materielle Bestimmtheit der Soziogenese des Menschen hinweisen. Die Mehrzahl schichtenspezifischer Untersuchungen geht von Variablen wie Einkommen, Beruf,

-
- 1) Die Vorstellung, daß die Gesellschaft sich als hierarchisch gegliedertes System unterschiedlicher sozialer Positionen aufbaue, ist vor allem im Zusammenhang mit den sozialen Umwälzungen seit der Jahrhundertwende entstanden; sie ist die theoretische Antwort auf Deklassierungsprozesse großer Teile der selbständigen "alten" Mittelschichten (Handwerk, Kleinbürgertum) und der Entstehung "neuer" lohnabhängiger Mittelschichten (Angestelltentätigkeiten) in den Bereichen der Verwaltung und dem Dienstleistungssektor. Die Annahme einer kontinuierlichen Schichtung als Ausdruck breit gestreuter, empirisch zu ermittelnder sozio-kultureller Merkmale setzte sich also in dem Maße durch, indem die alten durch neue soziale Differenzierungen überlagert wurden und der eindeutige Zusammenhang zwischen Stellung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß und der Gesamtheit der materiellen Lebensbedingungen sich aufzulösen schien.

Schulbildung, Faktorengruppen familialen Lebens und des privaten Konsums aus, denen als Indikatoren soziale Lebensverhältnisse spezifische Folgen für die Sozialisation zugesprochen werden. Damit werden Bestimmungen der sozialen Lage gegeben, die auf den materiellen gesellschaftlichen Prozeß und die soziale Determination des Menschen durch gesellschaftliche Eigentums- und Verteilungsstrukturen hinweisen. Kategorien des Berufs und deren Differenzierungen nach der Art des Arbeitsvertrages sind Elemente materieller gesellschaftlicher Produktions- und damit verbundener Eigentumsverhältnisse, die die Menschen als gesellschaftlich arbeitende untereinander eingehen. In Kategorien der Wohnverhältnisse, des Konsums, der Ausbildung werden sozial unterschiedliche Verwendungsarten und -möglichkeiten des Lohns ausgedrückt, die auf unterschiedliche Positionen in der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit und deren Folgen für den Bereich der individuellen Reproduktion aufmerksam machen.¹

Die schichtenspezifische Forschung intendiert eine kausal-analytische Bestimmung sozialer Determination: Schichten als "unabhängige Variable", Persönlichkeitsfaktoren als "abhängige Variable" sollen eine präzisere empirische Fassung und einen weiterreichenden theoretischen Erklärungswert des soziogenetischen Modells ermöglichen, als es der Rahmen der funktionalen Analyse zuläßt. In diesem Zusammenhang werden wir vor allem untersuchen, wieweit der schichtenspezifische Ansatz pathogene Sozialisationsprozesse als Produkt gesellschaftlicher Faktorenkonstellationen zu erklären vermag und damit deren Reduktion auf individuelle und motivationale Ursachen vermeidet, wie sie notwendig mit dem Wertkonsens als Strukturmerkmal der Gesellschaft im funktionalen Modell gesetzt waren.

1) vgl. in diesem Zusammenhang F.Deppe (1971), S. 152 ff.

Wie sehr sich in dem sozio-genetischen Modell schichten-spezifischer Determination des Menschen jedoch Gesellschafts- und Sozialisationstheorie als voneinander getrennte Fragestellungen herausgebildet haben, wird an dem gegenwärtigen Forschungsstand und dessen kritischer Rezeption deutlich. Thematisch losgelöst voneinander wird behandelt

1) die gesellschaftstheoretische Begründung des Schichtenmodells, also die Frage nach den historischen Konstitutionsprozessen sozialer Schichtung und deren Status als "unabhängige Variable".

2) die sozialen Folgen der Schichtzugehörigkeit für die Sozialwerdung des Individuum, d.h. die Konstitution der "abhängigen Variablen, einschließlich sozial-psychologischer "intervenierender Variablen".¹

Von dieser Akzentsetzung und partiellen Isolation der Forschungsbereiche kann in der folgenden Diskussion nicht ohne weiteres abstrahiert werden. Deshalb wird zunächst der gesellschaftstheoretische Erkenntnischarakter des Schichtenmodells analysiert, um daran anschließend insbesondere dessen Geltungsbereich für die Soziogenese des Individuum und eine Theorie pathogener Sozialisation zu betrachten.

ad 1) Hinsichtlich der Konzeptualisierung der Sozialstruktur als Schichtenmodell existieren, bei allen theoretischen Unterschieden in der Wahl der Schichtindizes, eine Reihe von gemeinsamen Grundannahmen und Konstruktionsprinzipien. Forschungspraktisch werden meistens Einkommenshöhe, Berufstellung und Bildungsgrad als diejenigen Merkmale hervorgehoben, die unterschiedliche soziale Lebensverhältnisse in

1) vgl. zu dieser Akzentsetzung und partiellen Verselbstständigung des Schichtansatzes beispielsweise die Diskussion bei Arbeitsgruppe Gesamtschulen (1974); F.Hager et al (1973); T.Bargel (1973); Bargel et al (1973).

sozio-genetischer Relevanz indizieren sollen.¹

Diese Merkmale werden nach bestimmten methodischen Konstruktionsprinzipien (üblicherweise als relativ grobe Klassifikationsmuster oder als differenzierte Indizes) zusammengefaßt und nach ihrer unterstellten Rangordnung als hierarchische Abfolge formuliert, so daß der Ausprägung der erhobenen Merkmale eine bestimmte quantitative und hierarchische Verteilung der Bevölkerungsmitglieder entspricht.

Diese unterstellten Schichtungshierarchien sind in zweierlei Hinsicht zunächst Abstraktionen gesellschaftlich-praktischer Beziehungen²: Die Reduktion der gesellschaftlichen Struktur auf individuelle Merkmalsausprägungen sieht ab von der Struktur gesellschaftlicher Verhältnisse und klammert die praktischen Beziehungen, in denen Gesellschaftsmitglieder zueinander existieren, aus. Damit werden soziale Merkmale der Bevölkerungsstruktur als unveränderliche unterstellt ohne ihre historische Gebundenheit, die sie erst zu Indikatoren sozialer Lebensverhältnisse macht zu berücksichtigen. Die Verabsolutierung dieser Abstraktionen zu 'ursächlichen' sozialen Determinanten unterschiedlicher Merkmalsausprägungen in den Individuen verkennt jedoch, daß "diese bloße Verteilungen persönlicher Merkmale keine konstitutive Struktur von Vergesellschaftung darstellen können, nunmehr aber als solche erscheinen."³ Die Grundlage des

1) vgl. D.Hülst et al (1973), S. 108 ff; vgl. zu den einzelnen Schichtindizes vor allem die Diskussion bei Hager et al (1973), S. 191 ff.

2) vgl. D.Hülst et al (1973), S. 109 f.

3) D.Hülst et al (1973), S. 110.

Schichtenmodells ist eine statische und elementaristische Konzeption von Vergesellschaftung die, indem sie von den Widersprüchen gesellschaftlicher Lebenspraxis absieht, gerade den sozialen Zusammenhalt von Gesellschaft und ihre Entwicklungsgesetze nicht erklären kann.¹ Da die Entstehungsbedingungen der Merkmale, die zu Schichtindizes zusammengefaßt werden, aus der theoretischen Reflexion ausgespart bleiben, oder durch Annahmen ihrer Entsprechung mit einem vorgängig als existierend unterstellten Wertesystem hypostasiert werden, sind die 'Merkmale' gesellschaftlicher Schichtung prinzipiell zufällig. Sie unterliegen den erkenntnistheoretischen Grenzen der bloßen Erforschung von Erscheinungen der Realität, ohne aus einem gesellschaftstheoretischen Zusammenhang umfassend abgeleitet worden zu sein. Das Konzept der Merkmalsausprägung enthält kein Prinzip, das Aufschluß über Zusammenhang und Bewegung von Vergesellschaftung bieten würde. "Indem die Gesellschaft als Konglomerat von Merkmalsträgern vorgestellt und als Schichtungshierarchie begriffen wird, werden die Momente der Tätigkeit und der Gegenständlichkeit von Vergesellschaftung eliminiert und damit Gesellschaft ihres Charakters beraubt, Entwicklung und Zusammenhang vergesellschafteter Menschen zu sein."²

Dieser Problematik mangelnder gesellschaftstheoretischer Fundierung entsprechen in methodischer Hinsicht eine Reihe immanenter Unzulänglichkeiten des Schichtungsmodells: Ungeklärt und notwendig willkürlich sind die Kombinationsprinzipien und die theoretische Gewichtung der in den

-
- 1) Vgl. hierzu vor allem Projekt Klassenanalyse (1973). Wir werden diese Überlegungen vor allem im Zusammenhang mit der gesellschaftstheoretischen Analyse familialer Lebensverhältnisse fortführen, vgl. hierzu Kap. 7.
 - 2) D.Hülst et al (1973), S. 112.

Schichtindex eingehenden Teildimensionen. Sie umfassen offensichtlich eine unterschiedliche Reichweite materieller Determination.¹ Unbestimmt und in einzelnen Ansätzen vielfach unterschiedlich entschieden wird, ob Schichten als deskriptive heuristische Prinzipien oder als soziale Variable mit kausalem Status gelten sollen.²

Im gesellschaftstheoretischen Bereich deutet sich, worauf jüngstens Herkommer hinwies, allmählich eine Wendung zur Sozialstrukturanalyse als Klassenanalyse an, die selbst in ihren einzelnen Etappen theoretischer Entwicklung "materialistisch nur erklärbar sein (dürfte) aus den realen Prozessen der Verschärfung der gesellschaftlichen Gegensätze, die zurückgehen auf Veränderungen in der Produktionssphäre und deren Diskrepanzen mit dem Bildungssektor..."³ In der Sozialisationsforschung ist demgegenüber als Ausdruck der Abgetrenntheit ihres Gegenstands vor der materiellen Produktionssphäre und als Folge zunehmend geforderter sozialtechnologischer Instrumentalisierbarkeit ihrer Ergebnisse eher eine Hinwendung zur Analyse einzelner abgeleiteten 'Variablen' sozialer Lage und deren sozio-psychischen Folgen zu konstatieren. Dieser Verzicht auf eine gesellschaftstheoretische Fundierung wird erkaufte mit wachsender Partialisierung und Isolierung der theoretischen Teilanalysen.⁴

1) vgl. hierzu auch Arbeitsgruppe Gesamtschulen (1974), S. 25

2) vgl. hierzu Arbeitsgruppe Gesamtschulen (1974), S. 26 f; Bargel (1973); ders. et al (1973)

3) S. Herkommer (1974), S. 2.

4) Die Folgen lassen sich anhand des Standardtextes von H.G. Rolff (1973) anschaulich belegen, dessen letzte revidierte Auflage den aufgesetzten und gescheiterten Versuch dokumentiert, der mit dem Schichtmodell notwendig implizierten Zusammenhanglosigkeit von 'sozialer Lage', 'Familie', 'Schule' durch deren nachträgliche gesellschaftstheoretische Kittung zu begegnen, ohne den Schichtansatz grundsätzlich zu revidieren.

ad 2) Der empirische Nachweis, daß zwischen Schichtzugehörigkeit, sozialen Lebensbedingungen, Verhaltensweisen, Ausprägungen der Persönlichkeitsstruktur eine Reihe korrelativer Beziehungen feststellbar sind, galt lange Zeit bereits als Bestätigung schichtenspezifischer Genese der Persönlichkeit. Schichtenspezifische Erklärungen dienten insbesondere als richtungsweisende Antworten auf Fragen nach den Ursachen partieller Nicht-Übereinstimmung familialer Sozialisationsergebnisse mit öffentlich gesetzten Anforderungen in der Schule.¹ Mit der Aufspaltung der Persönlichkeit in isolierte Teilfunktionen und -bereiche, dem kognitiven, sozialen, motivationalen, affektiven Bereich, dem Eigenschaften wie Aggression, Sprache, Moralität, Leistungsmotivation zugeordnet wurden, schienen die Voraussetzungen für eine erfahrungswissenschaftliche Analyse der sozialen Determination des Menschen als Grundlage bildungspolitischer Maßnahmen gesichert zu sein.² Auf der Grundlage bildungspolitischer Anforderungen dominierte in der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung lange eine Fragestellung, die weniger die pathogenen Folgen der Sozialisation untersuchte (die ja häufig als Problem spezifischer Konstellationen eines Einzelfalls dargestellt werden), sondern die zunächst nach der Regelhaftigkeit der Soziogenese fragte. Dabei wurde die schichtenspezifische Genese der Persönlichkeit

1) vgl. Kap. 3 der vorliegenden Arbeit

2) Angesichts einer Reihe vorliegender sekundär-analytischer Studien kann auf die Darstellung allgemeiner Ergebnisse der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung hier verzichtet werden. vgl. etwa B.Cäsar (1972); F.Hager et al (1973), S. 252 ff.

in kausalanalytischer Betrachtung auf ein Modell bezogen, das auf der Basis unterstellter linearer sozialer Determination nach Kovariationen zwischen soziostrukturellen und Persönlichkeitsmerkmalen suchte, wobei als Vermittlungsglieder intervenierende Variable auf der sozialpsychologischen Ebene eingeführt wurden. Dem Gesellschaftsmodell linear abgestufter sozialer Dimensionen korrespondiert im Schichtansatz ein Persönlichkeitsmodell, das auf ähnliche Weise interindividuelle Unterschiede nur als quantitativen Ausdruck auf Eigenschaftsdimensionen zu fassen versucht.

Dadurch daß die schichtenspezifische Sozialisationsforschung soziale Lebensverhältnisse auf hierarchische Differenzen sozialer Merkmale reduziert; dadurch daß sie, methodisch ausgedrückt, die Soziogenese nach dem Vorbild kausal-linearer Beziehung beschreibt gerät sie in Gefahr, die Persönlichkeit selbst aus dem Blick zu verlieren. Denn mit dem Modell sozialer Schichtung wird vernachlässigt, daß gesellschaftliche Lebensverhältnisse Ergebnis widersprüchlicher gesellschaftlicher Praxis sind. Ihre Reproduktion und subjektive Verarbeitungsform erst bildet die Struktur der Persönlichkeit als sinnvollen Zusammenhang. Die schichtenspezifische Forschung bildet diese Vermitteltheit des Subjekts stets nur äußerlich als Teil-Ergebnis auf der Ebene partialisierter Persönlichkeitsvariablen ab, ohne damit jedoch deren Beziehung zueinander auf der Grundlage einer Theorie der Persönlichkeit bestimmen zu können. So ist kennzeichnend, daß Lernschwierigkeiten jeweils nur im Symptom ihrer äußerlichen Manifestation erfaßt werden, in Teilaspekten, deren sozio-psychischer Zusammenhang nur unzureichend berücksichtigt werden kann. Je nach theoretischem Kontext und gesellschaftspraktischem Bezug der Theorie tauchen Aspekte von Lernschwierigkeiten wie 'Lernbehinderung', 'Leistungsangst',

'niedrige Leistungsmotivation' auf, ohne daß diese Eigenschaften in einer Theorie der Soziogenese des Individuums integriert sind.¹

Dabei bleibt die Sozialisationsforschung jedoch weitgehend auf deskriptivem Niveau festgestellter Kovariationen zwischen Sozial- und Persönlichkeitsstruktur, ohne die Prozesse der Transformation von sozialer Faktoren auf die Persönlichkeit selbst erfassen zu können. Hierin sehen Krappmann et al einen wichtigen Grund für den unbefriedigenden gegenwärtigen Forschungsstand: Die Sozialisationsforschung habe sich lange damit begnügt, "schichtspezifische Einflüsse auf das Kind zu untersuchen. (...) Die Frage, wie elterliches Verhalten sich in Orientierungs- und Handlungsmuster der Kinder umsetzt, überließen die Soziologen den psychologischen Erklärungsmodellen. Sie überprüften im Grunde nur deren Auftreten, ihre konkrete Gestalt und ihre Modifikation unter verschiedenen soziokulturellen Randbedingungen."²

Im schichtenspezifischen Ansatz konzentriert man sich - auch als Folge dieser Problematik - verstärkt auf den Versuch, differenzierend soziale Variablen mit eindeutiger Determinationsbeziehung zu Persönlichkeitsfaktoren der Lernfähigkeit zu entwickeln. Bargel et al charakterisieren diese Wendung, von einem umfassend gesellschaftstheoretischen zu einem eher detailanalytisch orientierten

1) Da es uns in diesem Kapitel darum geht, grundsätzlich die Fragestellung schichtenspezifischer Sozialisationsforschung einzuschätzen, müssen ihre Einzelergebnisse zur Soziogenese von Lernstörungen zunächst zurückgestellt werden; vgl. hierzu insbesondere das folgende 6. Kapitel.

2) L.Krappmann et al (1974), S. 2.

Anspruch der Sozialisationsforschung, als "Trend schichtenauflösender Tendenzen zugunsten differenzierter kausaler Sequenzanalysen".¹ Sie sehen in dieser Abkehr von globalen Indikatoren gesellschaftlicher Lebensverhältnisse und in der Tatsache, daß statt dessen eine Reihe von Sozialisationsstudien "nach ihrem Dafürhalten zu Verhalten und Bewußtsein in kausaler Beziehung stehende Faktoren isolieren, in ein theoretisches Gebäude stellen und dieses einer empirischen Bewährungsprobe unterziehen,"² einen erfolgversprechenden Ansatz zur Bestimmung sozialisationsrelevanter Umwelt. Diese Analysen untersuchen sozialisationsrelevante Folgen von Arbeitsplatz Erfahrungen, Arbeitsorganisation, Arbeitsbedingungen, befassen sich mit Auswirkungen familialer Erziehungsmuster auf die Genese der kindlichen Persönlichkeit.

Zum System persönlichkeitspezifischer 'Variablen' der Lernfähigkeit liegen in diesem Zusammenhang differenzierte Arbeiten zur sozialen Genese von Leistungsmotivation vor. Ihre Darstellung soll die Erkenntnisgrenzen schichtenspezifischer Sozialisationsforschung verdeutlichen.

Leistungsmotivation ist als sozial erlernte intrinsische Motivation gefaßt, methodisch als hypothetisches Konstrukt, das aus drei "phänomennah erschließbaren Sachverhalten"³ konstruiert ist: der Existenz eines kognitiven Bezugssystems zur Beurteilung der eigenen Leistungen, hochgeneralisierter Normwerte und Kausalattributierungen eigener Leistungstätigkeit und ihrer Konsequenzen und schließlich des Selbstbegründungssystems nach Maßgabe

1) T. Bargel et al. (1973), S. 81 f.

2) dies. (a.a.O.), S. 80

3) H. Heckhausen (1972), S. 955 f.

der Übereinstimmung von Leistung und eigenen Normwerten. Angenommen wird, daß diese hochgeneralisierte Wertungsdisposition wesentlich den Grad und die Ausprägung aktueller situationsspezifischer Lernmotivierungen bestimmen.¹

Als optimale soziale Voraussetzungen für die Entwicklung von Lern- und Leistungsmotivation, die als wesentlicher Hebel pädagogischer Förder- und Beeinflußbarkeit der kindlichen Lernfähigkeit gilt, werden Erziehungsmuster zur Selbständigkeit postuliert, die dem kognitiven Entwicklungsstand des Kindes angemessen sind, damit Überforderungen vermieden und dem Kind Kausalattributierungen eigener Handlungsergebnisse ermöglichen. Hohe Leistungsmotivation wird als Ergebnis eines harmonischen, weitgehend demokratischen Familienklimas interpretiert, das durch häufige gemeinsame Aktivitäten und gegenseitige Achtung von Eltern und Kind charakterisiert wird, durch Wertmuster "stark erlebter Selbstverantwortlichkeit für das eigene Handeln" und "aktivistische Einstellung gegenüber bestehenden Lebensbedingungen und gegenüber der Zukunft".² Nach diesen Untersuchungen wirken sich vor allem die Erziehungsstile und -ziele der Mittelschicht, ihre zukunftsorientierten, individualistischen Werte, kindzentrierte, indirekt ermunternde, Selbständigkeit fördernde Erziehungspraktiken günstig auf die Entwicklung der Leistungsmotivation aus. Im Hinblick auf die familiäre Struktur wurde festgestellt, daß "zerrüttete Familienverhältnisse", "schwache Bindungen zwischen den Eltern", "Verlust eines Elternteils" vor allem die

1) vgl. auch Heckhausen (1974), bes. S. 146 ff.

2) ders. (a.a.O.), S. 80

Genese der Leistungsmotivation ungünstig beeinflussen.¹ Diese Befunde wurden ergänzt um Untersuchungen der ökologischen Sachumwelt der Kinder, ihr Anregungspotential in Form der Wohnungseinrichtung, ihren äußeren Lebensbedingungen, Spielzeug etc., wobei diese Konstellationen so ausgerichtet sein sollten, daß sie "dosierte Diskrepanzerlebnisse" setzen, die als Motor der kognitiven und motorischen Entwicklung wirksam werden.²

In dieser Skizze schichtenspezifischer Untersuchungsdesigns spiegeln sich charakteristische Tendenzen zu multivariater Analyse und damit verbundene Problemstellungen. Heckhausen selbst räumt ein, daß sich hinter der Themenstellung 'Familienstruktur und soziokultureller Hintergrund' "Vorgänge und Zusammenhänge von einer Verwickeltheit (verbergen), die sicherlich schwindelerregend wäre, wenn wir mehr als ein paar Stückhaftigkeiten darüber wüßten. Die Motivgenese beim einzelnen Kind ist eingebettet in das Erziehungsgeschehen innerhalb der Familie, dieses wiederum in die Wertsysteme mannigfaltiger soziokultureller Gruppen, die ihrerseits verschiedenen sozioökonomischen Bedingungen unterliegen. Und dieser ganze unübersehbare Zusammenhangskomplex ist seinerseits unaufhaltsam in einer geschichtlichen Bewegung begriffen, die sich rückblickend in säkularen Trends enthüllt, vorausblickend aber noch im dunkeln liegt."³

Fraglich scheint allerdings, inwieweit diese Suche nach isolierten Kausalbeziehungen und ihrer notwendig nachträglichen Addition wesentlich weiterreichende Erkenntnisse über die Soziogenese vermittelt, als die ursprüngliche, eher auf dem Stand von Plausibilitäten verbleibende Verknüpfung von Korrelationen zwischen Schichtindizes und

1) vgl. H.Heckhausen (a.a.O.), S. 1005 ff.

2) vgl. H.Heckhausen (a.a.O.), S. 997 ff.

3) H.Heckhausen (1972), S. 1000.

persönlichkeitsmerkmalen. Variablen wie Erziehungshaltungen, -stile, -wertmuster scheinen zunächst günstigere Voraussetzungen für die Konstitution einer kausal-analytischen Theorie zu bieten als sozio-strukturelle Indizes auf relativ globalem Niveau. Ohne gesellschaftstheoretisch fundiert und abgeleitet zu sein, können diese Zusammenhänge jedoch offenkundig nicht die prinzipielle Willkür des Schichtansatzes überwinden und perpetuieren in ihrer vorgängigen Orientierung an normativen Mustern idealistische Konzeptionen der Soziogenese der Persönlichkeit. Der Schichtansatz baut auf einem Denkmodell abgetrennter Bereiche Gesellschaft - Familie - Individuum auf, deren Vermitteltheit stets nur als Ergebnis nachträglich hergestellter Prozesse erscheint. Gemeinsame Konstitutionsprozesse dieser drei Bereiche bleiben aus der Analyse ausgespart, damit zugleich jedoch die Chance, sozialisationsrelevante Kriterien der sozio-ökonomischen Struktur zu gewinnen. Auf der Ebene der eindimensionalen Determinationsbeziehung können die Kriterien der wechselseitigen Beziehung dieser drei gesellschaftlichen Teilbereiche entweder nur aus den scheinbar abgetrennten Bereichen entnommen werden, ohne daß ihr Entstehungszusammenhang und damit der Hintergrund, von dem her sie als abgetrennte erscheinen, sichtbar werden kann; oder aber die Kriterien werden an der forschungspraktischen Zielsetzung gemessen, Interdependenzen aufzuzeigen und sind damit prinzipiell beliebig.

Das Gesellschaftsmodell von Schichten begünstigt in seiner Orientierung an verdinglichten gesellschaftlichen Strukturen eine Arbeitsteilung zwischen Sozialwissenschaften und Psychologie bzw. Sozialisationstheorie, die der scheinhaften Abgetrenntheit von Sozialstruktur und Individuum aufsitzt: Schichten im gesellschaftstheoretischen Kontext als Gegenstand der Sozialwissenschaften, ihre sozio-psychologischen Folgen als Gegenstand der Sozialisationstheorien.

Diese Arbeitsteilung erschwert jegliche Reflexion darüber, daß mit der Wahl sozialer Variablen als 'Determinanten' Vorentscheidungen über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft getroffen sind. Schichten als soziale Determinanten werden ihrerseits durch einen hypostasierten Wertekonsens konstituiert, der erst die Standards für den Vergleich unterschiedlicher Lebensbedingungen und ihrer Folgen setzt: Mit dem hierarchischen Schichtenmodell sind 'Abstufungen' von 'privilegierenden' bis zu 'depravierenden' sozialen Lebensverhältnissen gesetzt, die im forschungspraktischen Konzept von Sozialisation_s-'defiziten' ihre Entsprechung finden.

"Defizite" als hypostasierte Folgen bestimmter, prinzipiell individuell gedachter sozialer Lebensverhältnisse verlieren jedoch in dem Maß ihre forschungsstrategische Bedeutung, indem der mittelschichtsspezifische normative Bezugspunkt, der erst implizit ihre Relevanzkriterien setzt, durch Prozesse der Vergesellschaftung der Erziehung und Verallgemeinerung der Lohnarbeit überholt wird. Die prinzipiell berechnete These des Schichtansatzes, daß unterschiedliche Verkaufs- und Entlohnungsbedingungen der Arbeitskraft unterschiedliche Bedingungen privater Reproduktion und ihrer sozial-psychologischen Folgen für die Genese der Persönlichkeit setzen, wird gerade durch die Konzeptualisierung dieser Bedingungen als Schichtmerkmale verdeckt. Damit wird der prinzipielle Widerspruch verdeckt, der grundsätzlich zwischen Reproduktion und relativer Mittellosigkeit des Lohnarbeiters einerseits und privater Aneignung des gesellschaftlich erarbeiteten Mehrprodukts durch den Arbeitsmittelbesitzer besteht. Mit der Verallgemeinerung der Lohnarbeit und der gesellschaftlich erzwungenen Auflösung vorbürgerlicher, auf Privatbesitz gründender Familienformen wird jedoch diese Problematik als gesellschaftliches Problem der 'Krise' familialer Lebensverhältnisse zunehmend offenkundig. Diese gesellschaftlichen Ursachen der Pathogenese psychischer Störungen werden im Schichtansatz zunächst durch die Betonung der Differenzen in den Lebensverhältnissen verdeckt; es wäre Aufgabe einer Reformulierung dieses Ansatzes, zunächst die gesellschaftlichen Grundlagen und gemeinsamen Konstitutions-

prinzipien dieser als graduell different erscheinenden Lebensverhältnisse aufzuzeigen. Die erkenntnistheoretischen Grenzen des Schichtansatzes, der gesellschaftliche Verhältnisse jeweils nur in Teilbereichen ihrer Erscheinung abzubilden vermag, liegen in der Gefahr, die gesellschaftlichen Grundlagen und ihre individuellen Folgen zu verdrehen: In der Konzentration der Forschung auf familiäre Beziehungsmuster und Werthaltungen, die vorwiegend durch persönliche Qualitäten und biologische Geschlechtsrollen geregelt erscheinen, wird die Abhängigkeit dieser Interaktionsbeziehungen von ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen verkehrt. Hierin entspricht die Forschung herrschenden Bewußtseinsformen, in denen familiäre Beziehungen als 'frei' von der Bestimmtheit durch Arbeit, als Ort privat-menschlicher Selbstverwirklichung erscheinen. Ähnlich kann auch die Tatsache, daß in Untersuchungen über Leistungsmotivation von der Bestimmtheit der Leistung durch die Tätigkeit abstrahiert wird, auch als Ausdruck für den Widerspruch familialer Leistungserziehung gewertet werden. Anzunehmen ist, daß Eltern, die in der gegenwärtigen Familienform keine von der Gesellschaft getragenen Kriterien der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder erfahren, notwendig deren Lernfähigkeit nicht im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Produktivität des Menschen, sondern als vermeintlich persönliche Potenz abbilden.

Teil C. ZU DEN GESELLSCHAFTLICHEN URSACHEN VON LERNSTÖRUNGEN

6. Zur sozialen Epidemiologie von Lernstörungen

Im Vergleich zu der Vielzahl von empirisch-sozialwissenschaftlichen Untersuchungen über Determinanten allgemeiner Lernfähigkeit bei Kindern bewegt sich die Diskussion über soziale Bedingungsfaktoren von Lernstörungen auf theoretisch relativ begrenzter und ungesicherter Argumentationsebene. Sozial-epidemiologische Untersuchungen, die also nach der Häufigkeit von Lernstörungen in einer bestimmten Population und nach sozialen Determinanten ihrer Entstehung fragen, liegen kaum vor; charakteristisch ist, daß theoretische Erklärungen von Lernstörungen soziale Faktoren allenfalls unsystematisch berücksichtigen, ohne zu versuchen, ihre Theorie aus integrierten empirisch-sozialwissenschaftlichen Ableitungszusammenhängen zu entwickeln. Diese Problematik hängt eng mit ungelösten Schwierigkeiten der Definition von Lernstörung zusammen: forschungspraktisch bieten Intelligenzmessungen kaum hinreichende kategoriale Merkmale für Lernstörungen; Inhalt und Indikatoren für Lernstörungen variieren außerordentlich stark.

Untersuchungen zur sozialen Epidemiologie psychischer Erkrankungen sind den methodischen Standards und Zielsetzungen empirischer Sozialwissenschaften verpflichtet, da sie die soziale Verteilung, die Entstehung und den Verlauf dieser Erkrankungen zu beschreiben und zu erklären versuchen. In der empirischen Sozialforschung hat sich nach längerer Debatte um die erkenntnistheoretischen und wissenschaftlichen Voraussetzungen des Forschungsprozesses, vor allem in der Kontroverse um den Positivismusstreit, gegenwärtig allgemein die Auffassung durchgesetzt, daß Theorie und Empirie als Teil eines einheitlichen Forschungs-

prozesses einander wechselseitig bedingen und voraussetzen. Ohne auf diese Fragen und insbesondere ihre gesellschaftstheoretischen und erkenntnistheoretischen Implikationen hier eingehen zu können¹, soll für unseren Diskussionszusammenhang festgehalten werden, daß es keine theoretisch voraussetzungslose Erkenntnis gibt. In die Formulierung des Forschungsproblems, die begriffliche Gegenstandsbestimmung, die Auswahl und Verwendung des methodischen Instrumentariums, in die Auswertung des erhobenen Materials und dessen theoretische Interpretation gehen jeweils theoretische Vorentscheidungen ein, die die Reichweite der gesamten Aussagen grundlegend bestimmen.

Auf den sozialwissenschaftlichen Implikationen dieser Zusammenhänge für unseren Gegenstandsbereich wird in der folgenden Darstellung das Hauptaugenmerk liegen. Dabei ist keinesfalls eine umfassende Kritik sozial-epidemiologischer Ansätze in unserem Themenbereich beabsichtigt und möglich. Es soll darum gehen, diejenigen Faktorenkonstellationen herauszuarbeiten, die bei der fraglichen Kausalbeziehung zwischen sozialen Faktoren und dem Auftreten von Lernstörungen in Rechnung gestellt werden müssen, um schwerwiegende Fehlinterpretationen der empirischen Ergebnisse zu vermeiden. Diese Akzentsetzung abstrahiert weitgehend von der Erörterung der sozial-strukturellen Faktoren, die in den einzelnen Untersuchungen als Determinanten für Lernstörungen bei Schulkindern angenommen werden; alle verstehen Gesellschaft als hierarchisch gegliederte soziale Schichtung, ein Modell, das in seinem Geltungsbereich von uns bereits ausführlich behandelt worden ist. Uns interessiert demgegenüber vor allem, welche sozialen Prozesse an der Konstitution des Gegenstandsbereiches Lernstörung und der in Frage stehenden sozial-strukturellen Verteilung dieser Erkrankungsform beteiligt sind.

1) vgl. hierzu vor allem E.Hahn (1968), S. 157 ff.

So betrachtet stellt die im folgenden vorgenommene Ordnung und Gewichtung der Ergebnisse selbst noch Momente eines Forschungsprozesses dar, welcher vor allem auf Problemstellungen verweisen und weiterführende Fragestellungen begründen soll.¹ Unsere Diskussion soll einseitig machen, daß Lernstörungen psychische Symptombildungen darstellen, die das Ergebnis eines komplexen Ineinandergreifens von allgemeinen Dispositionen psychischer Gestörtheit der Kinder und sozialen Erfahrungen und Anforderungen ihrer Lernsituation darstellen. Lernstörungen werden als psychische Strategien der Konfliktverarbeitung und -präsentation aufgefaßt, die nicht bsgelöst von der sozialen Lernsituation verständlich sind.

Für die Einschätzung des Geltungsbereichs von Aussagen über Kausalzusammenhänge zwischen sozialstrukturellen Faktorengruppen und Symptomen psychischer Erkrankungen müssen anerkanntermaßen drei Faktorenkonstellationen besonders berücksichtigt werden:²

- (a) Probleme der Definition und Diagnose der in Frage stehenden Störung
- (b) Probleme, die mit dem Einfluß des Krankenverhaltens auf das Zustandekommen der Forschungsergebnisse zusammenhängen
- (c) Gegebenheiten, die in den Lebensumständen der Fälle psychischer Erkrankung selbst liegen

1) Dies bezieht sich insbesondere auf die Notwendigkeit, Lernstörungen als Symptom zu verstehen, das in seiner Verbreitung, Manifestation und seinem Entstehungsprozeß Teil der gesellschaftlichen Lebenspraxis ist. Angesichts des gegenwärtigen Forschungsstandes folgt daraus zunächst vor allem die Notwendigkeit gesellschaftstheoretischer Reflexionen über die Konstitution der Kindheitsphase und über ihre psychischen Verarbeitungsmuster. Diese werden in den anschließenden Kapiteln der Arbeit diskutiert.

2) vgl. bes. H.Keupp (1972)

(a) In der vorliegenden Arbeit wurde bereits mehrfach das Problem erörtert, daß Lernstörungen als Symptome psychischer Erkrankung keinen ahistorisch gültigen Definitionskriterien unterliegen, sondern daß ihre Erfassung selbst Teil gesellschaftlicher Zuweisungs- und Ausgrenzungsprozesse ist und abhängig von dem historischen Stand der Entwicklung der beteiligten Einzeldisziplinen. Damit kann es auch nicht Ziel der folgenden Darstellung sein, heterogene diagnostische Klassifikationssysteme nachträglich integrieren zu wollen. Uns geht es in erster Linie darum, sozialwissenschaftliche und psychologische Annahmen bei der Klassifikation von Lernstörungen zu diskutieren und ihren Einfluß auf das Untersuchungsergebnis zu verdeutlichen.

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen verwenden als Kriterium für Lernstörungen in der Regel die Differenz zwischen aktuellem Leistungsstand und Leistungsvermögen. Das gilt auch für psychoanalytische Ansätze. Allerdings bauen diese weiterführend darauf auf, daß für die Beurteilung des Ausmaßes einer psychischen Störung eine Vielzahl zusätzlicher Informationen erforderlich sind. Zu diesen zählen insbesondere:

- Fragen danach, welche psychischen Funktionen von der Lernstörung betroffen sind. Handelt es sich um eine Hemmung von Ich-Funktionen oder eine Symptombildung, an der der gesamte psychische Apparat beteiligt ist?¹
- Fragen, die die genetische Zugehörigkeit der Symptombildung betreffen. Insbesondere A.Freud hat in ihren kinderpsychoanalytischen Forschungen die Grenzen deskriptiv-phänomenologischer Symptomatologie hervorgehoben, nämlich die Vernachlässigung der mehrfachen psychischen Determiniertheit einer Symptombildung. Sie hat ein diagnostisches System vorgeschlagen, das auf

1) vgl. hierzu vor allem die theoretischen Erläuterungen bei S.Freud, GW Bd.XIV, S. 113 ff; F.Redl (1934); P.Federn (1930); vgl. zu allgemeinen Klassifikationsversuchen auf psychoanalytischer Grundlage vor allem G.Pearson (1952); E.Anthony (1961).

metapsychologischen Gesichtspunkten der Funktionsweise des psychischen Apparats aufgebaut ist und insbesondere die Differenzierung genetischer Entwicklungslinien partieller Ich-Funktionen möglich macht, allerdings für die Analyse von Lernstörungen spezifiziert werden müßte.¹

In sozial-epidemiologischen Ansätzen, die hier in erster Linie interessieren, dienen als Indikatoren des Leistungsvermögens Intelligenz-Testwerte, wobei weit unterdurchschnittliche Testleistungen die Unterscheidungen zwischen Lernstörung und schweren Begabungsmängeln markieren.² Im Unterschied zu entwicklungsbedingten partiellen Retardierungen intellektueller Fähigkeiten der Kinder gilt als Charakteristikum von Lernstörungen, daß sie im Zeitverlauf persistieren und nicht allein durch Training aufgehoben werden können.³ Allerdings wird bei diesen allgemein eindeutigen deskriptiven Kriterien der faktische Stand differentieller Diagnostik als außerordentlich unbefriedigend eingeschätzt. Dies hängt sicherlich damit zusammen, daß für Lernstörungen kein allgemein anerkannter theoretisch-integrativer Erklärungsansatz vorliegt, der die Ableitung einer einheitlichen deskriptiven Klassifikation von Lernstörungen möglich machen würde; vielmehr ist in der Analyse dieses Gegenstandsbereichs die institutionell-normative und theoretisch-spezifische Gebundenheit besonders augenfällig.⁴

1) vgl. A.Freud (1970); (1971), S. 66 ff.

2) G.Kanter (1974), S. 163 ff. differenziert zwischen 'Lernbehinderten mit deutlichen Intelligenzausfällen' (IQ 55/60-70/75) und 'Lerngestörten' (IQ über 75/80). Vgl. hierzu besonders unsere Ausführungen in Kap. 3.5.

3) vgl. G.Kanter (1974), S. 129; H.Michal-Smith & H.Morgenstern (1965)

4) Wir haben diese Zusammenhänge bei den schulischen Definitionskriterien und den naturwissenschaftlichen Erklärungsansätzen bereits ausführlich angesprochen. Vgl. Kap. 3 + 4.

Untrennbar damit verbunden ist das weitere Problem, daß der methodische Status vorliegender Klassifikationssysteme häufig nicht hinreichend geklärt ist, wobei die Tendenz vorherrscht, deskriptive Symptomatologie und Ätiologie klassifikatorisch zu identifizieren.¹ Beispielsweise wird häufig auf der Basis von gemessenen Intelligenz-Testwerten zwischen 'primären' (schweren) und 'sekundären' (leichteren) Formen von Lernstörungen unterschieden, wobei zugleich die primären als Folge organischer Schädigungen erklärt und die sekundären auf 'emotionale und/oder erfahrungsbedingte Beeinträchtigungen' zurückgeführt werden. Damit sind offenkundig schwerwiegende Vorentscheidungen über den sozialätiologischen Zusammenhang von Lernstörungen getroffen worden.

Ähnliches gilt für die Trennung zwischen 'emotional bedingten Lernstörungen' einerseits und 'intellektuellen Behinderungen als Folge schwerer umweltbedingter Depri-
vation' andererseits.² Auch hier besteht die Gefahr, Prozesse theoretischer Verselbständigung der Einzeldisziplinen in der Klassifikation zu verfestigen und in den Stand vermeintlicher Ursachen zu erheben, anstatt diese Faktorenkonstellationen in ihrem jeweiligen Wirkungszusammenhang als Teil einer integrierten gesellschaftlichen und biografischen Lebenspraxis in Rechnung zu stellen. Ähnliche implizite Zuordnungen nimmt auch Berna vor, der für das Symptom Schulversagen unterscheidet zwischen: organische Ursachen, Begabungsmängel, entwicklungsbedingte

1) "The whole area of learning disorders has become overweighted partly because of the attempts to relate etiology to symptomatology and the confusion resulting from it." H.Michal-Smith & H.Morgenstern (1965), S. 189.

2) vgl. hierzu D.Carter (1970); M.Hirsch (1970); M.Hall (1966)

Störungen, Umwelteinflüsse und diesen Aspekten seelische Ursachen als Verarbeitungsformen pathogener familialer Sozialisationserfahrungen gegenüberstellt.¹

Deutlich ist, daß diese Klassifikationsverfahren vor allen Konsequenzen für eine schichtenspezifische Ätiologie haben. Lernstörungen erscheinen als emotional bedingte Schwierigkeiten in den kognitiven Prozessen der Aufnahme, Verarbeitung und Wiedergabe von Lernstoff, die vor allem auf pathogene Sozialisationserfahrungen in der Mittelschicht zurückgeführt werden; ihnen werden Schwierigkeiten im Umgang mit Lernstoff gegenübergestellt (Lernbehinderungen) die als Folge depravierender sozialer Erfahrungen der Unterschicht nicht eine Störung, sondern eine defizitäre niedrigere Ausbildung und Entwicklung kognitiver Fähigkeiten bedingt hätten.

Diese Unterscheidung entspricht offensichtlich eher gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule hinsichtlich der Selektion derjenigen Kinder, die aufgrund ihrer materiellen Lebensbedingungen extreme Deprivationen erfahren, als daß sie sich an wissenschaftlichen Kriterien valider Diagnostik bewährt hätte.

Bei derartigen diagnostischen Vorentscheidungen ist die Gefahr von Fehleinschätzungen hinsichtlich derjenigen sozialen Faktoren, denen für Lernstörungen spezifizierende Bedeutung beigemessen wird, offensichtlich sehr groß.

Zudem wird fast nirgends hinreichend berücksichtigt, daß in der psychologischen Diagnostik eine ätiologische Klassifikation von psychischen Erkrankungen eine Reihe von Problemen mit sich bringt. Kasielke & Frohburg stellen hierzu fest: vorhandene Klassifikationsschemata sind häufig nicht hinreichend empirisch fundiert; zwischen den Klassifikationsklassen bestehen keine klaren Abgrenzungen und in der

1) vgl. J. Berna (1965); vgl. auch K.W. Waugh & W.J. Bush (1971)

Diagnose und Gewichtung der Symptome ist die inter-individuelle Übereinstimmung vielfach sehr gering.¹

Für unseren Themenbereich kommt hinzu, daß psycho-soziale Eigentümlichkeiten des Kindes eine eindeutige Zuordnung von Symptomen zu Ursachenkonstellationen sehr erschweren. Denn die noch extrem große psychische und soziale Abhängigkeit des Kindes von seiner Umwelt und die Tatsache, daß entwicklungsspezifische psychische Konflikte sich häufig im Nachhinein als Teil der 'normalen' Entwicklung herausstellen, erschweren außerordentlich die Einschätzung, ob bestimmte kindliche Verhaltensweisen als symptomatologische Verfestigungen psychischer Störungen gelten können.²

- (b) Bei der Interpretation von Untersuchungsergebnissen über die Häufigkeit und die sozial-strukturelle Verteilung von Lernstörungen bei Kindern haben diejenigen Faktorenkonstellationen eine außerordentlich große Bedeutung, die im weitesten Sinne mit der Einstellung der Betroffenen gegenüber der Erkrankung und mit ihrer Inanspruchnahme therapeutisch-pädagogischer Institutionen zusammenhängen. Dabei gilt nach sozialpsychiatrischen Untersuchungsergebnissen an Erwachsenen als gesichert, daß bereits bei der Fähigkeit der Patienten und ihrer Angehörigen, bestimmte Symptome als Anzeichen von Störungen zu erkennen und therapeutisch-pädagogische Institutionen aufzusuchen, soziale und psychische Selektionsmaßnahmen wirksam sind.³ Dies bestätigen Untersuchungen über das Elternverhalten gestörter Kinder: Stein & Susser fanden anhand einer Untersuchung geistig zurückgebliebener Kinder, daß Eltern der mittleren und höheren Arbeiterschicht eher ihre Kinder in

1) vgl. E.Kasielke & J.Frohburg (1972), S. 92 ff; vgl. hierzu auch die Diskussionen bei H.-D.Rösler et al (1970), insbes. S. 11 ff.

2) Zumindest muß in jedem Fall die spezifische soziale Situation in die Diagnose einbezogen werden. Vgl. hierzu bes. A.Freud (1970), bes. 139 ff; vgl. auch S.Wolff (1971), S. 50 f.

3) vgl. hierzu allg. bes. J.Gleiss et al (1973), S. 105 ff.

öffentliche Beratungsstellen brachten; während bei Kindern materiell depravierter Schichten die Störungen der Kinder erst nach Schuleintritt oder nach manifester sozialer Auffälligkeit medizinisch therapeutisch behandelt wurden.¹ Shepherd et al² fanden im kontrollierten Vergleich im Rahmen einer repräsentativen Erhebung unter 5- bis 15-jährigen Kindern, daß für die Anmeldung psychisch gestörter Kinder zur therapeutisch-medizinischen Behandlung nicht die Schwere ihres Symptoms, sondern der Beruf des Vaters ausschlaggebend gewesen war: bei den 'Klinik-Kindern' war der Anteil der Väter aus 'gehobenen Berufen' ("non-manual occupations") zweimal so hoch, wie bei den übrigen Kindern im gesamten sample.

Als psychische Erkrankungen unterliegen Lernstörungen sehr stark normativen Bewertungen durch die soziale Umwelt, die die Früherkennung und damit den Krankheitsverlauf entscheidend beeinflussen. Damit wird eine Einschätzung der Validität der erhobenen Daten dann kompliziert, wenn sie auf Informationen von seiten betroffener Erwachsenen (in der Regel Eltern und Lehrer) beruht. Sowohl Kinder wie erwachsene Informanten sind in der Präsentation bzw. Wahrnehmung der Störung von sozialen und psychischen Gegebenheiten sehr abhängig. In vielen Fällen ergab sich, daß die Symptomwahl der Kinder eng Erfahrungen und Anforderungen ihrer sozialen Umgebung widerspiegelte, so daß die Kinder in Elternhaus und Schule unterschiedlich als psychisch gestört auffielen.³

1) Nach S.Wolff (1971), S. 67; vgl. ebenso D.Carter (1970), S. 197 ff.

2) vgl. M.Shepherd et al (1971)

3) vgl. hierzu B.Sigrell (1971); A.Dührssen (1962); S.Wolff (1971), S. 55 ff.

Zugleich muß berücksichtigt werden, daß normative Erwartungen und emotionale Bedürftigkeiten von Eltern und Lehrern sehr starken Einfluß auf ihre Beurteilung des kindlichen Verhaltens haben. Thalmann stellte fest, daß insgesamt bei 75 % der ermittelten Symptome sich Eltern- und Lehrerurteil deckten, daß die Übereinstimmung symptom-spezifisch variierte und mit der Höhe der psychischen Belastung der Kinder abnahm.¹ Englische Untersuchungen an Volksschulkindern ergaben dagegen eine sehr viel geringere Übereinstimmung zwischen den Aussagen von Eltern und Lehrern, insbesondere bei "der Bewertung von Traurigsein, Zurückgezogenheit, Vereinsamung, Zwanghaftigkeit, Überaktivität, Ungehorsam und Renommierverhalten der Kinder."² Interessant sind in diesem Zusammenhang auch Untersuchungen zur Validität von Elternaussagen schulängstlicher Kinder: Sarason et al³ fanden, daß Väter hoch-ängstlicher Kinder vergleichsweise 'objektivere' Urteile über ihre Kinder abgaben als deren Mütter, die aufgrund ausgeprägter eigener Abwehrhaltungen dazu tendierten, die Ängstlichkeiten ihrer Kinder und deren Verhaltensauffälligkeiten stark zu verleugnen.

Aus unseren Erörterungen zur Probleminterpretation und Diagnose von Lernstörungen ist deutlich geworden, daß sie als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Erhebungen durch Vermittlungsprozesse bestimmt sind, die - als Widerspiegelung der sozialen und psychischen Bedeutung der Störung im Kontext des jeweiligen Handlungszusammenhangs - theoretisch reflektiert werden müssen, um Mißverständnisse und empirische Vereinseitigungen zu vermeiden.

1) H.-Chr.Thalmann (1971), S. 118 ff.

2) vgl. S.Wolff (1971), S. 59

3) S.Sarason et al (1971), S. 219 ff.

Stellt man dabei die diskutierten sozial-selektiven Verzerrungen in der Klassifikation und Diagnose in Rechnung, wie sie besonders augenfällig bei einer Gegenüberstellung von 'Störungen' und 'Behinderungen' des Lernens impliziert sind und berücksichtigt man ähnliche sozial-selektive Effekte im Zugang der betroffenen Kinder zur institutionellen Betreuung und Behandlung ihrer Störung so ist deutlich, daß bei Aussagen über sozial-ätiologische Faktoren von Lernstörungen die Gefahr der Verschleppung dieser Effekte naheliegt.

- (c) Die Tatsache, daß kaum sozial-epidemiologische Untersuchungen zu Lernstörungen vorliegen, hängt sicherlich damit zusammen, daß diese Symptómbildungen vergleichsweise häufig mit anderen, sozial auffälligeren psychischen Störungen der Kinder einhergehen und insbesondere in der Familie, die in der Regel das Untersuchungsfeld sozial-epidemiologischer Untersuchungen darstellt, selten auffällig und problematisch werden. Stattdessen überwiegen Fragestellungen, die allgemein, in der Regel deskriptiv-phänomenologisch, Verhaltensauffälligkeiten von Kindern erheben.

Bei der folgenden Diskussion empirischer Untersuchungsergebnisse über die Häufigkeit und die sozialen Zusammenhänge von Lernschwierigkeiten wird aus den bisherigen Überlegungen heraus deshalb die Fragestellung erweitert auf Verhaltensstörungen von Schulkindern. Dabei wird versucht, ihre spezifischen Zusammenhänge zu Lernstörungen hervorzuheben.¹

1) Die folgende Diskussion ist fast ausschließlich auf anglo-amerikanische Ergebnisse angewiesen, deren Übertragung auf bundesrepublikanische Verhältnisse sehr problematisch ist; dabei wird die Rezeption dieser Untersuchungen notwendigerweise zunächst auch ihren eigenen sozialen Etikettierungen, insbesondere der Verwendung des Schichtbegriffs folgen müssen.

In einer der wenigen Untersuchungen, die sich direkt auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernstörung bezieht, konnte Harris darlegen, daß der sozio-ökonomische Status, insbesondere Beruf und Schulbildung des Vaters disponierende Bedeutung für Lernstörungen haben. Anhand einer sekundäranalytischen Studie an Jungen, die bei mindestens durchschnittlicher Intelligenz wegen emotionaler Schwierigkeiten in eine 'Child Guidance Clinic' überwiesen worden waren und die er nach ihren Lernschwierigkeiten unterschied, wurde deutlich: "a significant greater proportion of boys from lower middle-class or lower families were present in the non-learner group than in the learner group."¹ Zu erwarten ist, daß dieses Ergebnis durch andere Untersuchungen bestätigt wird. Denn die Lebensverhältnisse im materiell deprivierten sozialen Milieu, die durch Not, täglichen Existenzkampf um physische und psychische Erhaltung der Arbeitskraft gekennzeichnet sind, erschweren emotional stabile Sozialbeziehungen und kindbezogene Aktivitäten, die dem Kind erst hinreichende Chancen zur Ausbildung derjenigen kognitiven und psychischen Fähigkeiten bieten, die ihm eine Bewältigung schulischer Lernanforderungen ohne schwerwiegende psychische Schädigungen möglich machen. Erziehungshaltungen manifester Infantilisierung von Kindern, die bekanntermaßen zu Entwicklungsverzögerungen bis hin zu auffälligen psychischen Störungen der Kinder führen können, sind selbst Folge materiell elender Lebensbedingungen, Armut und extremen Zeitdrucks der Eltern, die für eine Selbständigkeitserziehung der Kinder in den ersten Lebensjahren wenig Platz bieten.²

1) J.-D.Harris (1966), S. 140; vgl. auch ähnlich E.Koppitz (1971)

2) vgl. M.E.Hertzog (1971), S. 160 f.

Kindliche Entwicklungsstörungen, die sich als partielle Unfähigkeit zur Impulskontrolle äußern, sind häufig Folge sozialer und materieller Belastungen der Eltern. Denn damit werden stabile und konsistente Objektbeziehungen, die dem Kind erst eine psychische Sicherheit im Umgang mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen möglich machen, weitgehend verhindert.¹

Die Analyse sozialer Ursachen kindlicher Verhaltensauffälligkeiten bestätigt indirekt, daß Lernstörungen gehäuft in materiell deprivierten Schichten auftreten. Mehrere Untersuchungen haben nachgewiesen, daß zwischen Verhaltensstörungen und Lern- bzw. Schul-schwierigkeiten ein enger Zusammenhang besteht.

Fabian² stellte fest, daß 10 % der untersuchten Schulkinder, 33 % der Kinder einer "Child Guidance Clinic", 62 % der Kinder einer "Child Adoption Agency", 75 % der Kinder einer psychiatrischen Klinik und 83 % eines sample delinquenter Kinder Lesestörungen hatten.

Chazan fand, daß im kontrollierten Vergleich (Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, SES) unter "educationally subnormals" (Kinder mit weit unterdurchschnittlichem IQ) die Inzidenz-Rate von emotionalen Schwierigkeiten dreimal so hoch war wie in der Kontrollgruppe.

Häufigere Symptome waren hierbei vor allem: depressive und aggressive Symptombildungen, gehemmtes und aggressives Verhalten, ebenso wie Sprachstörungen, Konzentrationsschwäche, Delinquenz.³

In einer für kindliche Verhaltensstörungen grundlegenden Arbeit fanden Macfarlane et al⁴ ähnlich enge Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeiten und

1) vgl. S.L.Lustmann (1973; I.,Mattick & L.Murphy (1971).

2) Nach F.W.Owen et al (1971), S. 3.

3) Vgl. M.Chazan (1968), S. 67.

4) J.W.Macfarlane et al (1962)

Intelligenz, wobei hier allerdings keine Rückschlüsse auf soziale Zusammenhänge möglich sind. Anhand einer repräsentativen Longitudinal-Studie aller zwischen 1928/29 in Berkeley geborenen Kinder stellten die Autoren insgesamt ab dem 3. Lebensjahr der Kinder eine negative Korrelation zwischen Anzahl der Verhaltensprobleme und Höhe der gemessenen Intelligenz fest, wobei fast alle Probleme der Kinder alters- und geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt waren.¹ Dabei ergaben sich jedoch bestimmte emotionale Problembereiche, die besonders häufig mit anderen Verhaltensauffälligkeiten verbunden waren. In der Reihenfolge ihrer prädiktiven Bedeutung waren dies: Störbarkeit, emotionale Abhängigkeit, Stimmungsschwankungen, Negativismus und Schwermütigkeit.²

Die Annahme, daß diese empirisch enge Beziehung zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Schulschwierigkeiten Folge sozialer Lebensverhältnisse ist, kann mit den Ergebnissen von Shepherd et al³ dargelegt werden. In einer repräsentativen Erhebung bei 5- bis 15-jährigen Schulkindern untersuchten die Autoren das Ausmaß von Verhaltensstörungen durch Befragung ihrer Mütter und Lehrer. Schwerpunkte in der Mütterbefragung bildeten vorgelegte items zu Ängsten der Kinder, ihrem Eß- und Schlafverhalten, ihrem sozialen Verhalten, ihrer Aggressivität. In der Lehrerbefragung konzentrierte man sich auf Schulschwänzen, Schulunlust, Leseschwierigkeiten der Kinder.⁴

1) Wie häufig in vergleichbaren Studien wurden hier Verhaltensauffälligkeiten auf deskriptivem Niveau durch Mütterbefragung zu folgenden Bereichen erfaßt: biologische Körperfunktionen, motorische Verhaltensweisen, Sozialverhalten, persönlichkeits-spezifische Eigenschaften des Kindes; vgl. hierzu dies.(a.a.O.), S. 12 ff.

2) vgl. dies. (a.a.O.), S. 190.

3) M.Shepherd et al (1971)

4) vgl. dies. (a.a.O.), S. 35 ff.

Im Unterschied zu anderen Untersuchungen, in denen die Manifestation kindlicher Verhaltensauffälligkeiten häufig per se als Indikator einer Störung gewertet wird, entschieden sich die Autoren für eine statistische Gewichtung der genannten Symptome je nach altersspezifischer 'Normalität'. Verhaltensauffälligkeiten wurden also durch Standardisierung des durchschnittlichen Vorkommens dieser Haltungen in der jeweiligen Altersgruppe bestimmt.¹ Gemessen am Berufsstatus des Vaters ergab sich, daß die prozentuale Verteilung der Kinder nach dem Schweregrad ihrer 'Gestörtheit' in allen Berufsgruppen nahezu gleich war: jeweils ca. 40% waren 'symptomfrei', ca. 30 % zeigten Störungen in einem item-Bereich, bis zu 10 % hatten Störungen in vier und mehr Bereichen.² Im Gruppenvergleich zwischen den Kindern, die als symptomfrei galten und denen, die als extrem gestört eingestuft wurden, traten jedoch gravierende soziale Unterschiede auf. Die Kinder, die als abweichend eingestuft waren, unterschieden sich von den 'normalen' signifikant hinsichtlich ihrer familialen und sozialen Herkunft, ihrer physischen Gesundheit und ihres Gesamtverhaltens. "In general, these children and their families emerged as less healthy and less successful; they were more exposed to stress at home and at school, than the control children."^{3,4}

- 1) Dabei galt die 10%-Marke als Grenzziehung zwischen 'normalem' und 'abweichendem' Verhalten; der Grad individueller Verhaltensauffälligkeiten bemaß sich dann nach der addierten Häufigkeit der so gewichteten Einzelsymptome; vgl. dies. (a.a.O.), S. 155 ff.
- 2) vgl. dies. (a.a.O.), S. 80 f.
- 3) dies. (a.a.O.), S. 161
- 4) Allerdings wird mit dieser Normalitäts-Bestimmung die ausschlaggebende Bedeutung von Faktorenkonstellationen materieller Armut und psychischer Belastung der Eltern für Verhaltensauffälligkeiten von Kindern stark verharmlost. Denn gerade an statistischen Durchschnittswerten als Maßstab gestörten Verhaltens werden diese Lebensbedingungen in der Härte ihrer Folgen nivelliert. Zudem ist mit einer Gleichsetzung von klinischer und statistischer Norm das tatsächliche Ausmaß von Verhaltensstörungen von Kindern nicht zu erfassen, da Verhaltensweisen, die aus klinischer Sicht als Anzeichen psychischer Störung gelten, durchaus in den Bereich statistischer Normalität fallen können.

Faßt man die bisherige Argumentation zusammen, so wird deutlich, daß psychische Verhaltensauffälligkeiten von Kindern in engem Determinationszusammenhang zu Faktorenkonstellationen ihrer materiellen und psychischen Lebensverhältnisse stehen. Thalmann hat diesen Befund für die BRD bestätigt. Auf der Grundlage eines gewichteten Schichtindex (aus den drei Indizes Beruf, Schulbildung, Einkommen) fand er, "daß die Kinder der höchsten Sozialgruppe wesentlich seltener unter Verhaltensstörungen und Anpassungsschwierigkeiten leiden als die Kinder der mittleren und unteren Sozialgruppe."¹ Thalmann bestimmte die Symptombelastung der Kinder anhand einer gewichteten Skala, die Auffälligkeiten kindlichen Verhaltens unter medizinisch-psychotherapeutischen Gesichtspunkten nach dem Grad ihrer vermutlichen Behandlungsbedürftigkeit einschätzte. Er versuchte, bei dieser Zuordnung von Symptomen zu Symptombelastungsgraden auch den jeweils spezifischen Lebens- und Verhaltensumständen des Einzelfalls Rechnung zu tragen.^{2,3}

Nicht nur Häufigkeit, Schwere und emotionaler Belastungsgrad, sondern auch die Art der Störung stehen in engem Zusammenhang zur sozialen Herkunft.

1) H.-Chr.Thalmann(1971), S. 136. Dieser Zusammenhang würde noch stärker hervortreten, wenn Thalmann auch Kinder der ärmsten Randgruppen miteinfaßt hätte, vgl. ders. (a.a.O.), S. 137 f.

2) vgl. hierzu im Einzelnen ders. (a.a.O.), S. 68 ff.

3) Dieser Tendenz widersprechende Ergebnisse können häufig auf die spezifisch-selektive Erhebungsmethode zurückgeführt werden. Douglas stellt anhand einer Longitudinal-Studie englischer Schulkinder fest, daß hier kein Zusammenhang zwischen SES und Symptombelastung der Kinder vorliege, gefragt wurde aber nur nach den Symptomgruppen 'Bed-wetting', 'Night-mares', 'Abdominal pain or recurrent vomiting' und 'Nail-biting, thumb-sucking and other similar habits' (J.Douglas, 1964, S. 65), die kaum als valide Indikatoren des gesamten Spektrums kindlicher Verhaltensstörungen gelten dürften.

Love et al¹ untersuchten 'normale', d.h. nicht klinisch oder schulisch gesondert betreute Kinder, die nach ihrer Sozialgruppenzugehörigkeit ausgewählt worden waren.² Sie beurteilten das Verhalten der Kinder anhand von graduellen Abstufungen auf vier Dimensionen: Aggressivität, Hyperaktivität, soziale Abhängigkeit und Ängstlichkeit, Konzentrationsstörungen. Dabei stellten die Autoren sowohl für die Art, wie für die Schwere der Störung enge sozialstatistische Zusammenhänge fest: "Analyses of both types of classification - the seriousness attributed to the four types of problem behavior in the total sample and the classification - the seriousness attributed to the four types of problem behavior in the total sample and the classification of children according to their predominant type of disturbance - led to similar results with respect to SEL: both reflected a high incidence of inhibited behavior in Mid SEL children, and of inadequately restrained behavior in both Hi and Lo SEL groups."³

1) L.R.Love (1974)

2) Als Indikator der Schichtzugehörigkeit diente die Wohngegend der Schule, ausgewählt wurden 3 Schulen aus der 'upper-middle-class' (Hi); 4 Schulen aus der middle-class (Mid); 3 aus der upper lower class (Lo); vgl. hierzu dies. (a.a.O.), S. 10 ff.

3) dies. (a.a.O.), S. 34

Classification of children by predominant referral Category

	Aggression	Hyperactivity	Social withdrawal	attention control
SEL				
Hi	.29	.24	.14	.33
Mid	.16	.11	.30	.44
Lo	.36	.24	.08	.32

vgl. dies. (a.a.O.), S. 33.

Faßt man die bisherige Argumentation zusammen, so wird deutlich, daß psychische Verhaltensauffälligkeiten von Kindern in engem Determinationszusammenhang zu Faktorenkonstellationen ihrer materiellen und psychischen Lebensverhältnisse stehen. Thalmann hat diesen Befund für die BRD bestätigt. Auf der Grundlage eines gewichteten Schichtindex (aus den drei Indizes Beruf, Schulbildung, Einkommen) fand er, "daß die Kinder der höchsten Sozialgruppe wesentlich seltener unter Verhaltensstörungen und Anpassungsschwierigkeiten leiden als die Kinder der mittleren und unteren Sozialgruppe."¹ Thalmann bestimmte die Symptombelastung der Kinder anhand einer gewichteten Skala, die Auffälligkeiten kindlichen Verhaltens unter medizinisch-psychotherapeutischen Gesichtspunkten nach dem Grad ihrer vermutlichen Behandlungsbedürftigkeit einschätzte. Er versuchte, bei dieser Zuordnung von Symptomen zu Symptombelastungsgraden auch den jeweils spezifischen Lebens- und Verhaltensumständen des Einzelfalls Rechnung zu tragen.^{2,3}

Nicht nur Häufigkeit, Schwere und emotionaler Belastungsgrad, sondern auch die Art der Störung stehen in engem Zusammenhang zur sozialen Herkunft.

-
- 1) H.-Chr.Thalmann(1971), S. 136. Dieser Zusammenhang würde noch stärker hervortreten, wenn Thalmann auch Kinder der ärmsten Randgruppen miteinfaßt hätte, vgl. ders. (a.a.O.), S. 137 f.
 - 2) vgl. hierzu im Einzelnen ders. (a.a.O.), S. 68 ff.
 - 3) Dieser Tendenz widersprechende Ergebnisse können häufig auf die spezifisch-selektive Erhebungsmethode zurückgeführt werden. Douglas stellt anhand einer Longitudinal-Studie englischer Schulkinder fest, daß hier kein Zusammenhang zwischen SES und Symptombelastung der Kinder vorliege, gefragt wurde aber nur nach den Symptomgruppen 'Bed-wetting', 'Night-mares', 'Abdominal pain or recurrent vomiting' und 'Nail-biting, thumb-sucking and other similar habits' (J.Douglas, 1964, S. 65), die kaum als valide Indikatoren des gesamten Spektrums kindlicher Verhaltensstörungen gelten dürften.

Love et al¹ untersuchten 'normale', d.h. nicht klinisch oder schulisch gesondert betreute Kinder, die nach ihrer Sozialgruppenzugehörigkeit ausgewählt worden waren.² Sie beurteilten das Verhalten der Kinder anhand von graduellen Abstufungen auf vier Dimensionen: Aggressivität, Hyperaktivität, soziale Abhängigkeit und Ängstlichkeit, Konzentrationsstörungen. Dabei stellten die Autoren sowohl für die Art, wie für die Schwere der Störung enge sozialstatistische Zusammenhänge fest: "Analyses of both types of classification - the seriousness attributed to the four types of problem behavior in the total sample and the classification - the seriousness attributed to the four types of problem behavior in the total sample and the classification of children according to their predominant type of disturbance - led to similar results with respect to SEL: both reflected a high incidence of inhibited behavior in Mid SEL children, and of inadequately restrained behavior in both Hi and Lo SEL groups."³

1) L.R.Love (1974)

2) Als Indikator der Schichtzugehörigkeit diente die Wohngegend der Schule, ausgewählt wurden 3 Schulen aus der 'upper-middle-class' (Hi); 4 Schulen aus der middle-class (Mid); 3 aus der upper lower class (Lo); vgl. hierzu dies. (a.a.O.), S. 10 ff.

3) dies. (a.a.O.), S. 34

Classification of children by predominant referral
Category

	Aggression	Hyperactivity	Social attention withdrawal control	
SEL				
Hi	.29	.24	.14	.33
Mid	.16	.11	.30	.44
Lo	.36	.24	.08	.32

vgl. dies. (a.a.O.), S. 33.

Obwohl die von uns diskutierten Untersuchungsergebnisse weitgehend darin übereinstimmen, daß das Risiko psychischer Erkrankung von Kindern, die sich als Lern- und (oder) Verhaltensstörung manifestieren, in den unteren Sozialschichten allgemein höher ist als in den oberen, sind damit die die Erkrankung der Kinder spezifizierenden sozialen Bedingungen nicht eindeutig determiniert. Kausalanalytische Interpretationen dieser Zusammenhänge und Versuche, spezifische sozial-ätiologische Faktorenkonstellationen herauszukristallisieren, haben jedenfalls im Schichtansatz bislang nicht zu einer vereinheitlichten Theorie sozialer Ätiologie geführt.¹ Daß ein Modell sozialer Ätiologie im Schichtansatz nur einen begrenzten prediktiven und indikativen Wert hat, kann im wesentlichen auf folgende Probleme zurückgeführt werden:

- die Komplexität gesellschaftlicher Lebensverhältnisse ist im Schichtansatz relativ willkürlich gewichtet und eindimensional abgebildet. Damit kann aber gerade der möglicherweise unterschiedlich zu gewichtende Einfluß einzelner sozialstruktureller Faktoren auf das Zustandekommen und die Art psychischer Erkrankungen nicht systematisch kontrolliert und berücksichtigt werden.
- Im Schichtansatz werden sozial-strukturelle Entstehungsbedingungen für das Auftreten psychischer Erkrankungen nur grob und deskriptiv auf korrelations-statistischer Ebene abgebildet, ohne daß damit bereits Rückschlüsse auf den Einzelfall zulässig wären.

1) vgl. hierzu allg. B.P.Dohrenwend & B.S.Dohrenwend (1969); J.W.Petras & J.E.Curtis (1968).

In sozialepidemiologischen Untersuchungen wird häufig darauf hingewiesen, daß eine sozial-ätiologische Analyse kindlicher Verhaltensstörungen die methodisch eigenständige Bedeutung familialer Interaktionsbeziehungen gegenüber den Faktorenkonstellationen sozialstruktureller Gegebenheiten berücksichtigen müsse.¹

Wiseman fand, daß zwischen Retardierung von Kindern und dem allgemeinen sozio-ökonomischen Niveau korrelationsstatistisch enge Beziehungen bestanden, signifikanter war jedoch die Korrelation zwischen Retardierung und Indikatoren mütterlicher Fürsorge und Pflege.²

Über familiäre Faktoren, die für Verhaltensauffälligkeiten bzw. Lernstörungen spezifizierende Bedeutung haben, liegen relativ wenige methodisch fundierte Untersuchungen vor. Auch die Besonderheit des in Frage stehenden ätiologischen Zusammenhangs bedingt, daß die folgenden Aussagen hypothetischen Charakter haben. Zwei Problembereiche, die sich wechselseitig bedängen, sind besonders zu erwähnen:

- Aus forschungsstrategischen Zwecken werden die fraglichen Konstellationen 'unabhängiger Variablen', also die familialen Interaktionsbeziehungen und Persönlichkeitsmerkmale der Eltern, häufig als statische Größen behandelt und mit dem Instrumentarium empirisch-analytischer Erfahrungswissenschaften erhoben. Damit wird vernachlässigt, daß der spezifizierende Stellenwert familialer Faktorenkonstellationen häufig erst auf dem Hintergrund situationsspezifischer Auslösemomente gegeben ist. Den familialen Interaktionsmustern haften in der Regel eine gewisse pathogenetische Unbestimmtheit an.

1) vgl. hierzu die Diskussion bei H.-Chr.Thalmann (1974), S. 137 ff.

2) vgl. St.Wiseman (1968), S. 270; vgl. ähnlich auch die Forschungen über die soziale Bedingtheit kognitiver Defizite und deren Ergebnis, daß maßgebliche familiäre Erziehungshaltungen in diesem Zusammenhang nicht eindeutig durch Faktorenkonstellationen des sozio-ökonomischen Status determiniert sind; vgl. R.J.Selznick (1973), bes. S. 242; vgl. auch D.F.Swift (1968);

M.Hertzog (1971)

- Damit hängt zusammen, daß die hier zur Diskussion stehenden familialen Interaktionsmuster und Eltern-Kind-Beziehungen in anderen Forschungszusammenhängen häufig für andere Manifestationsformen psychischer Erkrankungen bei Kindern in ätiologischem Bezug reklamiert werden.

Beide Aspekte bedingen, daß im folgenden nicht spezifisch nach kausal-ätiologischen Konstellationen für Lernstörungen gefragt wird, sondern allgemein nach Zusammenhängen zwischen familialen Sozialbeziehungen und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten, bei denen eine relativ hohe Disposition zu späteren Lernstörungen erwartet werden kann.

Weitgehend übereinstimmend stellen diesbezügliche Untersuchungen den Zusammenhang dieser Störungen zu Familientypen heraus, welche bereits äußerlich nicht dem Muster 'normaler' familialer Sozialisation entsprechen. Insbesondere zwischen sogenannter 'Unvollständigkeit' der Familie, unehelicher bzw. vorehelicher Geburt der Kinder oder ihrer Abstammung aus geschiedenen Ehen und dem Auftreten von Lern- bzw. Verhaltensstörungen wurden signifikante Zusammenhänge gefunden.¹ Annahmen, die diese 'Familienzerrüttung' als einen Indikator extremer psychischer und sozialer Belastung der Eltern interpretieren, sind sozialstatistisch bestätigt. Dabei ist anzunehmen, daß in materiell sehr belasteten familialen Lebensverhältnissen eher aggressiv-ausagierende als neurotisch-gehemmte Verhaltensauffälligkeiten auftreten, Erscheinungsformen also, die in spezifischen Untersuchungen zu Lernstörungen häufig nicht angesprochen werden.²

1) vgl. etwa bei H.-Chr.Thalmann (1971), S. 171 ff, 181 ff; A.v.Harnack (1958), S. 37 ff.

2) vgl. hierzu S.Wolff (1971), S. 126 ff, 273 ff.

Owen et al¹ konnten in einem Vergleich zwischen lern-gestörten und 'normalen' Schulkindern die ätiolo-gische Relevanz des emotionalen Familienklimas er-härten. Sie fanden einen signifikanten Zusammenhang zwischen Lernstörungen der Kinder und dem Grad emo-tionaler Instabilität und Unstrukturiertheit des allgemeinen familialen Interaktionsstils.²

Über die familiäre Genese von Lern- und Verhaltens-auffälligkeiten liegt eine außerordentlich umfang-reiche Literatur vor. Angesichts dieser Material-fülle erstaunt, daß die Forschungen nur relativ vage Zusammenhänge herstellen können und keineswegs weit-tragende und konsistente Ergebnisse erbracht haben. Das liegt sicher zunächst daran, daß sozial-epide-miologische Forschungsstrategien häufig versuchen, den Einfluß pathogener familialer Sozialisation durch einige wenige Merkmalsdimensionen elterlicher Verhal-tenstweisen und Einstellungen zu erfassen. Zu den wich-tigsten Dimensionen, die zwischen pathogenen und nicht pathogenen familialen Einflüssen diskriminieren, werden gerechnet: der Grad der Dominanz der Eltern, ihrer Betonung kindlicher Abhängigkeit, das Ausmaß ihrer emotionalen Akzeptierung und Verwöhnung des Kindes. Richter hat diese Forschungsansätze eingehend auf ihre Aussagekraft für pathogene familiäre Sozia-lisation überprüft und kommt zu dem Ergebnis, daß sich der "Nutzen solcher Kurzformeln zur Charakteri-sierung irgendeiner schädlichen Einseitigkeit oder Übertreibung in der Erziehung ... als sehr beschränkt erwiesen hat."³

1) F.W.Owen (1971).

2) Lernstörungen wurden operationalisiert als Retar-dierung der Kinder in Lesen und Rechtschreibung im Vergleich zu ihrer aufgrund von Intelligenz-Werten erwartbaren Leistungen. Vgl. dies. (a.a.O.), S.4 ff. In dem sample wurden IQ, Geschlecht und schulischer Leistungsgrad der Kinder kontrolliert, ihrer sozi-alen Herkunft nach zählten sie allerdings über-wiegend zur Mittelschicht. Vgl. ähnliche Ergebnisse bei J.D.Harris (1966), S. 36 ff.

3) H.-E.Richter (1969), S. 40.

Sicherlich bieten Ansätze, in denen spezifische Aspekte familialen Zusammenlebens und Strategien familialer Konfliktbewältigung analysiert werden, zunächst genaueren Einblick in die pathogenen Folgen familialer Sozialisation. Love & Kaswan fanden in ihrer Untersuchung, daß im Vergleich zu den nicht-auffälligen Kindern der Kontrollgruppe bei verhaltens-auffälligen Kindern die Beziehung der Eltern signifikant häufiger dysharmonisch war, die Kontakte zwischen Vater und dem verhaltensauffälligen Kind sehr gering waren und die Mütter sich in diesen Fällen sehr viel aktiver und dominierender verhielten als die der 'Kontrollkinder'.¹ Thalmann konnte zeigen, daß in den Familien Verhaltensstörungen bei Kindern signifikant seltener sind, in denen Eltern ihre Freizeit weitgehend zusammen verleben, partnerschaftlich die anstehenden Entscheidungen treffen, nicht ein Kind speziell bevorzugt wird und keine Geschwisterrivalität unter den Kindern herrscht.² Familiäre Interaktionen können allgemein dann als Ausdruck pathogener Beziehungen interpretiert werden, wenn sie eine bestimmte Konfliktvermeidungsstrategie stützen und wenn das Kind in diese verhüllten Austragungs- und Erhaltungsformen elterlicher Konflikte projektiv eingebunden wird, so daß seine Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt ist.

Hinsichtlich familialer Sozialisation, die zu Lernstörungen bei Kindern führen kann, berichten eine Reihe von Autoren von extrem ambivalenten, überfürsorglichen Eltern-Kind-Beziehungen, in denen für das Kind die Möglichkeit altersgemäßer Entfaltung seiner Fähigkeiten blockiert ist und es an einem bestimmten

1) L.R.Love & J.Kaswan (1974), bes. S. 66 f, S. 130ff, S. 147 f; ähnlich auch bei J.Harris (1966), S.26 ff.

2) H.-Chr.Thalmann (1971), S. 205 ff.

Punkt seiner psychischen Entwicklung scheitert. Lernstörungen werden häufig als Folge massiver emotionaler Konflikte der Eltern interpretiert, die diese um den Preis einer Infantilisierung des Kindes und übermäßiger Betonung seiner Abhängigkeit abwehren.¹ Hall² fand, daß emotional bedingte Lernhemmungen häufig in Familien auftreten, die durch Dominanz und Autorität der Mütter und eher passive Väter gekennzeichnet sind, welche in der Selbst- und Fremdeinschätzung als unterlegen wahrgenommen werden. Die Mütter werden als überfürsorglich beschrieben, mit gleichzeitig relativ hohen Anforderungen an Disziplin und Unterwerfung und geringer emotionaler Wärme gegenüber dem Kind. Daß derartige Konstellationen häufig Ausdruck psychischer Störungen der Mütter und ihrer kompensatorischen Bewältigungsversuche eigener Probleme am Kind darstellen, wurde nicht nur in der Rekonstruktion von Einzelfällen erhärtet. Zahlreiche Untersuchungen zeigen, daß zumindest auf der allgemeinen symptomunspezifischen Ebene ein enger korrelationsstatistischer Zusammenhang zwischen psychischen Störungen der Mütter und psychischer Erkrankung der Kinder existiert.³ Wolff verglich den familialen Hintergrund von verhaltensauffälligen mit demjenigen von 'normalen' Schulkindern.⁴ Als wichtigste Ergebnisse stellt sie heraus, daß Mütter verhaltensauffälliger Kinder signifikant häufiger physische und

1) vgl. E.Buxbaum (1966); J.Hellmann (1954); N.Staver (1953); allerdings sind diese Untersuchungen häufig an Kindern der Mittelschicht vorgenommen worden.

2) M.Hall (1966)

3) vgl. E.J.Anthony (1970); S.Wolff (1971), S.142 ff.

4) Als Indikator für Verhaltensauffälligkeit galt Anmeldung der Kinder in einer psychiatrischen Klinik. Ausgenommen aus der Untersuchung waren Kinder mit schweren Psychosen und Hirnschäden. Im sample wurden zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe schulischer Leistungsgrad, Geschlecht, Alter und Beruf des Vaters kontrolliert.

psychische Krankheiten hatten, daß über die Hälfte der 'Klinikmütter' psychiatrisch festgestellte Persönlichkeitsstörungen hatte im Vergleich zu einem Fünftel der Mütter in der Kontrollgruppe und daß schließlich bei den Vätern der Zusammenhang zwischen eigener und psychischer Erkrankung des Kindes nicht eindeutig nachweisbar war.¹

Allerdings scheint zweifelhaft, ob diese Analyse familialer Interaktionsprozesse und psychischer Strukturen der Eltern bereits Rückschlüsse auf die genetische Spezifität psychischer Erkrankungen der Kinder zuläßt. Die vermeintlich für die Genese von Lern- und Verhaltensstörungen spezifischen familialen Interaktionsmuster sind so allgemein beschrieben, daß sie in anderen Forschungszusammenhängen ohne weiteres für andere psychische Erkrankungsformen der Kinder wiedergefunden werden können. Dies gilt insbesondere für Bezeichnungen wie 'symbiotische' Mutter-Kind-Beziehung, 'Überfürsorglichkeit' der Mutter. Auch Versuche, Typen dieser Überfürsorglichkeit mütterlichen Verhaltens auf der Basis ihrer klinischen Relevanz zu spezifizieren, enthalten das Problem, daß dabei die entwicklungsspezifische und situationsgebundene Dynamik der Mutter-Kind-Beziehung in statische Typen transformiert wird.² Gegen eine kausal-ätiologische Bedeutung von Elternverhalten spricht auch, daß beobachtete Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen von Eltern gestörter Kinder auch bei Eltern nicht-auffälliger Kinder vorherrschen.³ Außerdem ist auf der hier angesprochenen empirisch-analytischen Betrachtungsebene nicht hinreichend klärbar, auf welche pathogenen

1) dies. (1970), S. 274 ff.

2) vgl. hierzu D.Levy (1970)

3) vgl. bes. M.Clynes Bericht über das Elternverhalten schulverweigernder Kinder (1969).

Einflüsse zurückzuführen ist, daß in einer Familie in der Regel unterschiedliche Anfälligkeiten der Kinder für psychische Erkrankungen und/oder unterschiedliche psychische Krankheitssymptome vorhanden sind.¹ Es spricht viel dafür, daß die Beziehung der Eltern zum Kind nicht als statische empirisch objektivierbare Beziehung beschreibbar ist, sondern erst als Ergebnis emotionaler Erwartungshaltungen, die die Züge derjenigen Konflikte tragen, die je nach Situation und Entwicklungsspezifität des Kindes in den Eltern mobilisiert werden.

In diesem Zusammenhang wird in einigen Forschungsansätzen auch in Frage gestellt, wie weit pathogene Sozialisationsprozesse so zu klassifizieren sind, daß damit eindeutige Rückschlüsse auf die individuelle Symptomatik möglich sind. Dabei deutet sich auch an, daß die Trennung in 'normale'-'nicht-normale' Familientypen selbst nicht frei von willkürlichen Setzungen ist. Riskin & Faunce resümieren in ihrer Auswertung der diesbezüglichen Forschungsergebnisse vier Gründe gegen eine auf individueller Nosologie auf gebaute Klassifikation von Familien-Typen: "First ... because the classification system itself is weak. For example, clinicians often do not agree among themselves about a given diagnostic. (...) Second ... because a given symptom may change over time; e.g., a child may be labeled as acting-out one time and a year or so later be clinically depressed. (...) Third, multiple symptoms may be present in one family (...) Fourth, at a different level, the family as a whole unit is more than and different from the sum of its parts."²

1) vgl. hierzu N.Ackermann et al (1970)

2) J.Riskin & E.Faunce (1972), S. 384.

Aus unseren Erörterungen ist deutlich geworden, daß eine Theorie pathogener familialer Sozialisation nicht aus einer bloßen Zusammenfügung sozial und psychisch relevanter Faktorenkonstellationen her begründbar ist, sondern in erster Linie als Familientheorie entwickelt werden muß, welche allgemeine Konstellationen sozial-historischer Bestimmtheit pathogener familialer Sozialisation zum Ausgangspunkt hat. Diese Zusammenhänge werden in den folgenden beiden Kapiteln ausführlich dargestellt werden.

Weiter ist das Problem angeschnitten worden, daß die Analyse sozial-ätiologischer Faktorenkonstellationen notwendig unbestimmt bleiben muß, solange die Bildungsprozesse psychischer Strukturen in diesen Konstellationen außer acht gelassen werden. Daß sich psychische Erkrankungen monokausal-ätiologischem Zugriff entziehen, ist im Gegenstandsbereich selbst begründet: die gesellschaftliche Determiniertheit psychischer Erkrankungen stellt sich in Form symbolisch vermittelter Zusammenhänge her, die deswegen eine methodisch entsprechende Analyse erforderlich machen. Psychische Dispositionen für Lernstörungen sind nach den Ergebnissen der Psychoanalyse durch Beobachtung der individuellen Entwicklung aus spezifischen Konstellationen der Biografie erklärbar. Als psychische Symptombildungen tragen sie Symbolcharakter, dessen Erschließung erst in der hermeneutischen Rekonstruktion erhellt werden kann.¹

1) Diese Zusammenhänge von Lernstörungen im Kontext der Biografie des Individuums werden schließlich im letzten Abschnitt der vorliegenden Arbeit diskutiert werden. Vgl. zum Problem der Zuspitzung psychoanalytischer Erkenntnis auf ausschließlich symbolvermittelte Zusammenhänge (entgegen dem Verständnis der Psychoanalyse als Entwicklungspsychologie) vor allem Lorenzer (1974), S. 226 ff.

7. Gesellschaftstheoretische Aspekte sozialer Pathologie

Wie aus der vorangestellten Diskussion repräsentativer sozialisationstheoretischer Ansätze deutlich wurde, liegt ihre gemeinsame Schwierigkeit in dem Unvermögen, pathogene Sozialisationsprozesse als gesellschaftlich hervorgebrachte Muster der Beschädigung subjektiver Strukturen zu erklären. Dieses Unvermögen hängt, wie gezeigt, letztlich damit zusammen, daß diese Ansätze wenngleich unterschiedlich akzentuiert, gesellschaftliche Strukturen als normativ geregelte soziale Interaktionsprozesse verstehen. Diese Sichtweise impliziert ein prinzipiell widerspruchsfreies Gesellschaftsmodell, in welchem pathogene Prozesse sozialer Determination grundsätzlich nur als Ausnahmefälle enthalten sind. Der Zusammenhang von Familie und Gesellschaft erscheint als ein äußerlich gesetzter, linearer Prozeß der Einwirkung sozialer Faktoren auf familiäre Lebensverhältnisse, ohne daß berücksichtigt wird, daß die Existenz dieser Lebensverhältnisse, gesellschaftliche Untergliederungen ebenso wie die Prozesse die scheinbar ihren sozialen Zusammenhalt tragen, sich erst aus dem gesellschaftlichen Gesamt der Beziehungen ergeben, in denen Individuen zueinander stehen.¹

Da die Gesellschaftsstruktur nur als Gesamtheit historisch-gesellschaftlicher Verhältnisse existiert und erst auf der Grundlage dieses Zusammenhangs Struktur und Beziehung der Teilbereiche zueinander verständlich werden, muß auch die Analyse familialer Lebensverhältnisse diese - gerade auch in ihrer scheinbaren Losgelöstheit - als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse untersuchen.

1) vgl. hierzu allg. besonders E.Hahn (1974 a), S.53ff.

Eine Theorie, die psychische Erkrankungsformen im Kontext ihrer Soziogenese zu erklären sucht, muß zunächst von den Bestimmungen ausgehen, die die Persönlichkeit nicht als Produkt individuell biografischer Ereignisse ausmachen, sondern die die Einsicht aufnehmen, daß das "menschliche Wesen ... in seiner Wirklichkeit ... das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse (ist)." ¹ Damit ist, wie vor allem Sève expliziert, in erster Linie die Notwendigkeit verbunden, von den Verhältnissen auszugehen, die die Menschen in der Produktion eingehen: "... Wenn die gesellschaftliche Arbeit unseres Erachtens allgemein die entscheidendste Infrastrukturrolle in der Gesamtökonomie der Persönlichkeit spielt, dann beruht das ... allein auf der unumstößlichen Tatsache, daß die gesellschaftliche Arbeit allgemein die Tätigkeit ist, bei der das Individuum mit den Produktivkräften und den in letzter Instanz entscheidendsten gesellschaftlichen Verhältnissen in Berührung steht." ²

Gesellschaftliche Arbeit ist grundlegend durch die Art und Weise bestimmt, in der die Menschen die für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse erforderlichen Subsistenzmittel produzieren. Menschliche Praxis ist also von Anfang an gesellschaftlicher Natur. Sie findet in Form sozialen Zusammenlebens statt, die die Menschen in Auseinandersetzung mit der Natur eingehen. Dieser materielle Lebensprozeß vollzieht sich auf gesellschaftlich-historisch spezifischem Entwicklungsstand unter Verwendung spezifischer Produktionsmittel als objektiven Bedingungen der Produktion und der Herausbildung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen als ihren subjektiven Trägern.

1) K.Marx, MEW, Bd. 3 (1969), S. 6

2) L.Sève (1973), S. 205.

"Wie die Individuen ihr Leben äußern, so sind sie. Was sie sind, fällt also zusammen mit ihrer Produktion, sowohl damit, was sie produzieren, als auch damit, wie sie produzieren. Was die Individuen also sind, das hängt ab von den materiellen Bedingungen ihrer Produktion."¹

Innerhalb des gesellschaftlichen Lebensprozesses ist die Struktur sozialer Gruppierungen, die das Verhältnis der Individuen zur sozialen Umwelt vermitteln, aus ihrer Bedeutung für die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses bestimmt. Unter diesen ist Familie gegenwärtig dadurch ausgezeichnet, daß sie der eigentliche Bereich der Reproduktion der Gattung und der Erzeugung und Frühaufzucht der Nachkommen ist. Die charakteristische Besonderheit der Widerspiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse in der Familie, die Eigentümlichkeit des Erfahrungsbereichs Familie ist damit erst auf dem Hintergrund der Bestimmtheit familialer Lebensverhältnisse durch den Bereich der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit entschlüsselbar. Auf dieser Grundlage wird es erst möglich sein, pathogene familiäre Sozialisationsprozesse in ihrer gesellschaftlichen Qualität zu erklären. Unsere Diskussion dieser Fragestellung wird insbesondere auf diejenigen familientheoretischen Ansätze zurückgreifen, die versuchen, die Besonderheit familialer Lebensverhältnisse, ihre scheinbare Losgelöstheit und Autonomie gegenüber dem Bereich gesellschaftlicher Öffentlichkeit noch als Resultat und Ausdruck historisch-gesellschaftlicher Formen menschlicher Arbeitsteilung und Austauschbeziehungen zu verstehen; um darauf aufbauend Aspekte der sozio-psychischen Genese der Persönlichkeitsentwicklung zu verdeutlichen.

1) K.Marx, MEW Bd. 3 (1969), S. 21.

Im Bezugsrahmen familialer Sozialisation sind die pathogenen Folgen der historisch-spezifischen Form der Verausgabung produktiver Arbeit als Lohnarbeit wesentlich an zwei Gesichtspunkten rekonstruierbar:

- (1) Dem Verhältnis von Familie als Bereich individueller Reproduktion zum Bereich produktiver Verausgabung der Arbeitskraft
- (2) Den innerfamiliären Beziehungen, insbesondere Tätigkeiten und subjektiven Erfahrungsmustern, die mit der historischen Formbestimmtheit familialer Lebensverhältnisse verbunden sind.

Anschließend an die folgende Diskussion dieser beiden Aspekte soll deutlich werden, daß diese Bestimmungen den Hintergrund für die pathogene Qualität der Kindheitsphase bilden. Deren soziale und psychische Besonderheit wird schließlich im Zusammenhang mit der Psychoanalyse als Theorie kindlicher Sozialisation verdeutlicht werden.

7.1 Familie und Gesellschaftsstruktur

Die Geschichte zeigt, daß die Familie vielfältigen Wandlungen ihrer Struktur und Funktion unterworfen ist, die in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Art und Weise der Produktion entstehen und sich ändern.

Mit der Ablösung feudaler Gesellschaftsverhältnisse und der Trennung der Produzenten von den Bedingungen der Produktion auf Basis der Lohnarbeit sind erst diejenigen gesellschaftlichen Verhältnisse entstanden, die die Grundlage der partiellen Verselbständigung des familialen gegenüber dem gesellschaftlich-produktiven Bereich bilden. Erst mit dieser Herauslagerung gesellschaftlich verbindlicher Erfahrungen aus dem Lebensbereich der Produktion und Reproduktion der Gattung unterliegt dieser widersprüchlichen Konstitutionsprozessen und wird als 'privater' partiell isoliert vom Bereich der Öffentlichkeit. Mit der Verallgemeinerung der Lohnarbeit setzen sich auch erst typisch individuelle Beweggründe durch, denn Familie und Ehe werden

'frei' von materiellem Besitz, Sache privater Liebe und formalrechtlichen Treueversprechens. Im Unterschied hierzu berichtet Ussel über die typischen Kleinfamilien des 18. Jahrhunderts, "daß sie sich nicht aus subjektiven Gründen, wie den Interessen und Wünschen der Partner selber, gebildet haben, sondern mit objektiven Zielsetzungen, wie der Weiterführung der Geschlechter, der materiellen Versorgung der Familienangehörigen und der Erziehung der Kinder. (...) Eine Liebesheirat war in allen sozialen Klassen ungewohnt und wurde für gefährlich gehalten."¹

Die 'Privatheit' der Familie, ihre Bindung an Verwandtschaftsverhältnisse, ihre Abstraktion von Arbeitsverhältnissen ist entscheidende Folge der Auflösung feudaler Abhängigkeiten. So berichtet Ussel über Familien im 17. und 18. Jahrhundert: "Man kannte wohl ein Sippengefühl ..., vor allem das Zusammengehörigkeitsgefühl aller, die unter einem Dach wohnten: Herr und Diener, Alt und Jung, Freund und Besucher, aber die Familie war ein Zusammenleben- in-der-Gemeinschaft ohne intensive emotionale Interaktionen, ohne viel Intimität und Abgeschlossenheit. Der schwachen Sozialibilität innerhalb der Familie stand ein dichtes Netz sozialer Beziehungen außerhalb der Familie gegenüber."²

Gegenüber der sozial-historischen Vielfalt von Familientypen je nach unterschiedlichem sozio-ökonomischen Bedingungen und Eigentumsverhältnissen, sind die grundlegenden Merkmale gegenwärtiger Familienformen dadurch bestimmt, daß in ihnen eine Herauslagerung der Arbeitsbeziehungen aus dem familialen Bereich und deren Unterwerfung unter fremdgesetzte Bedingungen stattgefunden hat.³ Der materielle Zusammenhang privater Reproduktion auf der Grundlage der Lohnarbeit regelt vor allem Umfang und Struktur der

1) J.v.Ussel (1970), S. 82

2) ders. a.a.O., S. 84

3) Vgl. hierzu K.Marx, MEW 23 (1962), S. 92, S. 513 f.

familiären Beziehungen. Im Vergleich zu ihren historischen Vorformen ist die Familie gegenwärtig auf diejenige Größe reduziert, die zur Reproduktion der Arbeitskraft einschließlich der Produktion der Nachkommen auf durchschnittlich historischem Niveau notwendig ist.

In ihrer Abgetrenntheit vom Bereich materieller Produktion sind gegenwärtige familiäre Aktivitäten nicht in einen einheitlichen gesellschaftlichen Lebensprozeß integriert, der Produktion und Reproduktion als einen natürlichen Zusammenhang trägt, sondern der Funktion unterworfen, die stete Reproduktion und damit Erneuerung der Exploitierbarkeit der Arbeitskraft zu gewährleisten.¹

Die Zerreißung des natürlichen Lebenszusammenhanges von Arbeit und arbeitsfreier Zeit, das Auseinandertreten von Öffentlichkeit und Privatheit setzen gesellschaftliche und persönliche Aktivität in einen Gegensatz, der die Entfaltung der Persönlichkeit, die Entwicklung ihrer schöpferischen Potenzen beherrscht und familiäre Lebensverhältnisse widersprüchlichen Bestimmungen unterwirft. Denn im Bereich gesellschaftlicher Arbeit hat die konkret-nützliche Betätigung ihren Rang verloren, der Entfaltung menschlicher Potenzen zu dienen.² Im privaten Bereich, dem vor allem

1) "Die Konsumtion des Arbeiters ist doppelter Art. In der Produktion selbst konsumiert er durch seine Arbeit Produktionsmittel und verwandelt sie in Produkte von höherem Wert als dem des vorgeschossenen Kapitals. Dies ist seine produktive Konsumtion. Sie ist gleichzeitig Konsumtion seiner Arbeitskraft durch den Kapitalisten, der sie gekauft hat. Andererseits verwendet der Arbeiter das für den Kauf der Arbeitskraft gezahlte Geld in Lebensmittel: dies ist seine individuelle Konsumtion. Die produktive und individuelle Konsumtion des Arbeiters sind also total verschieden. In der ersten handelt er als bewegende Kraft des Kapitals und gehört dem Kapitalisten, in der zweiten gehört er sich selbst und richtet Lebensfunktionen außerhalb des Produktionsprozesses. Das Resultat der einen ist das Leben des Kapitalisten, das der andern ist das Leben des Arbeiters selbst." Marx, MEW 23 (1962), S. 596 f.

2) Vgl. hierzu bes. K.Marx, MEW 23 (1962), S. 674

die Verausgabung der Arbeit als nicht tauschvermittel-
ter vorbehalten bleibt, unterliegen die Aktivitäten
den materiellen und psychischen Schranken privater

Reproduktion: "Die konkrete Arbeit, Betätigung der le-
bendigen Persönlichkeit, Bedingung ihrer Entwicklung,
kann sich also nie frei entfalten - wo sie es könnte,
hat sie nicht die Mittel dazu, und wo sie die Mittel
dazu hätte, ist es ihr untersagt."¹

Diese gegensätzlichen Voraussetzungen von Berufs- und
Privatleben, von Fremdbestimmtheit und individueller
'Verwirklichung', erfahren durch die gesellschaftliche
Form der Verausgabung der Arbeit außerordentlich be-
deutsame subjektive Verschärfungen: Dem Lohnarbeiter,
dem Produktion und Konsumtion nicht durch konkrete
Verhaltensweisen eines einheitlichen organisierten
Arbeits- und Lebenszusammenhanges, sondern nur als ge-
sellschaftlich gesetztes Verhältnis vermittelt sind,
als Verhältnis, das als Tausch von Äquivalenten er-
scheint, müssen diese Zusammenhänge auf eigentümliche
Weise verkehrt und verstellt erscheinen. Denn die Be-
ziehung zwischen konkretem Arbeitsverhalten und den
durch den Lohn ermöglichten Formen der Bedürfnisbe-
friedigung ist nicht durch die konkret verausgabte
nützliche Arbeit vermittelt, sondern als gesellschaft-
liches Verhältnis, durch die Form gesetzt, in der die
verausgabte Arbeit als abstrakte wirksam wird.² Auf
der Basis des Tausch von Arbeitskraft gegen Lohn wer-
den 'Mittel' und 'Zweck' notwendig verkehrt: Dem Ver-
käufer der Ware Arbeitskraft ist ihre konkret-stoff-
liche Besonderheit weitgehend nur als Träger von Tausch-
wert relevant. Losgelöst aus ihrer Bedeutung als be-
dürfnisbefriedigende Betätigungsform wird die indivi-
duelle Verausgabung der Arbeitskraft vor allem Mittel

1) L.Sève (1973), S. 199.

2) vgl. hierzu L.Sève (1973), S. 189 f.

der Sicherstellung scheinbar privater Lebensbedingungen. Die über den Lohn gesetzte Möglichkeit privater Konsumtion erscheint subjektiv als Ziel der Tätigkeit.¹

Von diesen Verkehren, denen der Bereich privater Reproduktion insgesamt unterliegt, ist besonders die Familie betroffen: Da der Lohnform der Schein anhaftet, nur die individuell gegen das Kapital getauschte Arbeit zu enthalten, erscheinen die im familialen Zusammenhang vollzogenen Tätigkeiten, die der Reproduktion der Arbeitskraft und der Kinderaufzucht gewidmet sind, als private: Als Nicht-Arbeit, die unentbehrlich gleichwohl ökonomisch nicht als gesellschaftliche bewertet werden.² "Die Lohnform macht den Arbeiter zum privaten Warenbesitzer und setzt mit der Quantität des Lohns zugleich den Rahmen, innerhalb dessen seine Familie private Ökonomie an ihren eigenen Lebens- und Entfaltungsbedingungen zu treiben hat."³

Auf der Grundlage dieser gesellschaftlichen Zusammenhänge entfalten sich die familialen Sozialbeziehungen in erster Linie als Orientierungsmuster an scheinbar natürlich gesetzten Unterschieden ihrer Mitglieder. Denn im Unterschied zum öffentlichen Bereich sind familiäre Beziehungen durch arbeitsteilige Kooperationsformen bestimmt, die an der Vernutzung des privaten Reproduktionsfond ausgerichtet sind. Abgetrennt vom materiellen Bereich tradieren diese Beziehungsmuster Generations- und Geschlechtsrollen, die ihre Verankerung

1) "Das Produkt seiner Tätigkeit ist daher auch nicht der Zweck seiner Tätigkeit. Was er für sich selbst produziert, ist nicht die Seide, die er webt, nicht das Gold, das er aus dem Bergschacht zieht, nicht der Palast, den er baut. Was er für sich selbst produziert, ist der Arbeitslohn, und Seide, Gold, Palast lösen sich für ihn auf in ein bestimmtes Quantum von Lebensmitteln... Und der Arbeiter, der zwölf Stunden webt ... gilt ihm dieses zwölfstündige Weben ... als Äußerung seines Lebens, als Leben? Umgekehrt. Das Leben fängt da für ihn an, wo diese Tätigkeit aufhört, am Tisch, auf der Wirtshausbank, im Bett. Die zwölfstündige Arbeit dagegen hat ihm keinen Sinn als Weben ... sondern als Verdienen ..." K.Marx, MEW 6 (1968), S. 400 f.

2) Das ändert sich, sobald diese Tätigkeiten auf dem Markt erscheinen; vgl. die gesellschaftliche Bewertung von Erzieher*innen und von Hausfrauenarbeit soweit sie von häuslichen Personen verrichtet wird.

3) K. Gilgenmann (1972/73), S. 26

in privatem Produktionsmittelbesitz längst eingebüßt haben.¹ Vor allem auf der Grundlage alleiniger Lohnarbeit des Mannes erhalten sich in der Familie patriarchalische Beziehungsformen, die als zählebige Reste vorbürgerlicher Familienstrukturen und geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung tradiert werden.²

Die in der Trennung der Familie vom gesellschaftlichen Produktionsprozeß begründete objektive Isolierung familialer Lebensverhältnisse erhält subjektiv den Schein privater Autonomie, wird mit illusionären Zügen ausgestattet: "Subjektiv wird sie (die Familie, S.P.) als Ausgangspunkt und Endzweck des individuellen Lebens erfahren; sie erscheint als Ort der Geborgenheit und des Schutzes vor den gesellschaftlichen Zwängen."³

Familie erscheint als Bereich, dessen Sozialbeziehungen gegensätzlich zu gesellschaftlichen Erfahrungen gestiftet werden: nicht durch Konkurrenz, sondern Gemeinsamkeiten der Daseinsbewältigung, nicht durch Leistung, sondern durch Liebe, nicht durch Anforderungen beruflicher Qualifikation, sondern durch rein menschliche Qualitäten.

Diese hier auf allgemeiner Ebene skizzierte Entgegensetzung von öffentlichem und 'privatem' Bereich erfährt durch die Klassenlage unterschiedlich bedingte Folgen ihrer Konkretion. Für die Klasse der Lohnarbeiter stellen sich diese in erster Linie als Zwang zum Verkauf

- 1) Zu dem hier angesprochenen Zusammenhang kooperativer Daseinsbewältigung und Wahrnehmungsstrukturen hat Holzkamp sehr interessante Bestimmungen entwickelt, deren Darlegung hier allerdings zu weit führen würde; vgl. ders. (1973), S. 195 f, S. 254 ff
- 2) Die Rückständigkeit und die der gesellschaftlichen Entwicklung hinterherhinkenden Formen privat-familialer Bewältigung und Interpretation der gesellschaftlichen Umwelt müßte selbst noch in ihren historischen Zusammenhängen und spezifischen Deklassierungsprozessen genauer betrachtet werden. Familienmonographien des Kleinbürgertums bieten hierfür zahlreiche Hinweise; vgl. H.Möller (1969)
- 3) M.Neumann-Schönwetter (1973), S. 23.

ihrer Arbeitskraft unter fremdgesetzten Bedingungen und damit verbundene materielle und arbeitsrechtliche Unterschiede in den Verkaufs- und Entlohnungsformen dar. Mit der klassenspezifisch unterschiedlichen Stellung im Produktionsprozeß ist auch ein partiell unterschiedliches Interesse an der Aufrechterhaltung familialer Strukturen und ihrer subjektiven Bedeutung verbunden,¹ das sich für die Lohnarbeiterklasse vor allem als Interesse an der Familie als psychisch-kompensatorischer Ersatz- und Entlastungswelt gegenüber dem öffentlichen Bereich konkretisiert.²

Der Versuch, die mit der Lohnarbeit gesetzten Folgen physischer und psychischer Beschädigung privat zu kompensieren und eine auf persönliche Beziehungen aufgebaute Identität zu entwickeln, scheint gegenwärtig weitgehend nur im familialen Rahmen möglich zu sein. Dort hängt das 'Gelingen' dieser Kompensationsstrategien nicht zuletzt selbst von der Verfügung über Eigentum und von der privaten Ökonomie der Lebensgestaltung ab. Lohnhöhe, Sicherheit des Arbeitsplatzes, physische und psychische Belastung, die mit der Verausgabung der Arbeitskraft verbunden sind, zählen zu den wichtigsten Bedingungen dafür, in welchem Umfang dieser Versuch privater Selbstverwirklichung möglich ist. Dabei unterliegt die Form privater Konsumtion weitgehend gesellschaftlichen Bewertungs- und Verfügungskriterien: Familie als Konsumverband von Produkten, die nie mehr als Ergebnis eigener Tätigkeit wiedererkannt

1) vgl. hierzu G.Heinsohn & R.Knieper (1974)

2) Gerade in dieser Hinsicht stellt jedoch die von G.Heinsohn & R.Knieper behauptete gesamtgesellschaftliche Bedeutung eines Zerfalls familialer Strukturen, den sie aus dem ökonomischen Interesse des Lohnarbeiters an möglichst hoher Revenue ableiten, eine Überschätzung dar, denn gegenwärtig ist eine Auflösung familialer Lebensformen immer noch Ausnahme gesellschaftlicher Regel, die allerdings in wachsendem Maß staatlicher Stützung bedarf.

werden, organisiert die Beziehungen der einzelnen zueinander nach den Standards gesellschaftlich vorgegebenen Konsumniveaus: "Was hinter ihnen zurückbleibt, bringt die Isolierung der einzelnen deutlich hervor und muß daher, im Sinne von Angstabwehr, möglichst vermieden werden. Verschuldung und Mehrarbeit (Überstunden, Frauenarbeit), aber auch die 'Bildungsabstinenz', d.h. die Unwilligkeit, auf frühzeitigen Erwerb der Kinder zu verzichten, machen deutlich, welcher Integrationszwang hier ausgeübt wird. Das integrierende Konsumniveau liegt gleichsam immer etwas über dem Durchschnitts-Einkommen der Arbeiterklasse (und anderer Lohnabhängigen)."¹

Konsumverhalten, Freizeitbereich und die Zwänge am Arbeitsplatz sind ihrer Erscheinungsform nach verschieden, sind jedoch gerade aufgrund der Tatsache, daß sie als vermittelte Glieder kooperativ-gesellschaftlicher Lebens-Entäußerung nicht durchschaubar sind, widersprüchlichen Normierungs- und Verhaltenserwartungen unterworfen, "die auf kein Lebensverhältnis mehr richtig 'passen' und die doch zur Basis einer Konstruktion von Identität genommen werden."² Die Reduktion dieser Verfilzung und Verzerrung von beruflichem und privatem Bereich, die vermeintliche Selbstverwirklichung im privaten Zusammenleben ist nur um den Preis irrationaler Abwehr gesellschaftlicher Erfahrungen aufrechtzuerhalten. Der Versuch, gesellschaftliche Beschädigung privat zu kompensieren, unterliegt noch den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen, die letztlich familiäre Beziehungen im Rückzug auf zwanghaft kompensatorisches Gegenmilieu erstarren lassen. Die Brüchigkeit und Instabilität privater Beziehungen äußert sich für alle Beteiligten gegenwärtig gerade darin, daß es immer weniger zu gelingen scheint, jenes Mindestmaß an emotionaler Stabilität und Sicherheit privat zu vermitteln, das zumindest als subjektive Voraussetzung des täglich erneuten Verkaufs der Arbeitskraft verfügbar sein muß.

1) P.Brückner (1972a), S. 55.

2) P.Brückner (a.a.O.), S. 51.

Gerade aufgrund vermeintlicher Privatheit und Autonomie, die nur noch in der "Gefühlseinheit" (Ussel) Familie verwirklichtbar scheint, muß ein Scheitern in diesem Bereich als so außerordentlich starke Bedrohung der eigenen Identität und als individuell schuldhaftes Versagen erlebt werden. Denn für den Zusammenbruch privater Beziehungen sind die gesellschaftlichen Verhältnisse weder als Urheber gegenwärtig, noch eröffnen gegenwärtig öffentliche Beziehungen Perspektiven der Selbstverwirklichung, die das individuelle Leid kompensieren könnten.

7.2 Sozialisation in der Familie

Mit der Mittellosigkeit des Lohnarbeiters und der Privatisierung familialer Lebensverhältnisse sind diejenigen Aspekte angesprochen, die allgemein den pathogenen Charakter innerfamiliärer Beziehungen umschließen.

Familie ist nicht länger die ehemals gerühmte Zelle der Gesellschaft, weil sie nicht mehr die Basis der wirtschaftlichen Existenz des Bürgers abgibt.¹ In dem Maße, wie die familiäre Sphäre von der gesellschaftlichen Arbeit und der Entwicklung gesellschaftlicher Perspektiven abgetrennt ist, entsteht die 'Bildungslosigkeit' der Familienmitglieder, die einen sinnvollen Bezug familialer Erziehung auf den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß nur äußerst eingeschränkt zuläßt.

Mit dem historischen Wandel der materiellen Basis familialer Existenz geht einher, daß Erziehung zunächst 'Privatrecht' der Eltern wird: "Man sagt oft, daß in

1) M.Horkheimer & Th.Adorno (1944), S. 129

der modernen Kleinfamilie die Erziehungsaufgabe mehr außerfamiliären Institutionen wie der Schule und dem dritten Sektor übertragen würden. Dies stimmt nur zum Teil, denn durch die Entstehung der Kleinfamilie wurde die pädagogische Einflußnahme der Eltern auf die Kinder größer als je zuvor. (...) An die Stelle eines Zusammenhangs zwischen vielen Generationen tritt allmählich der Zusammenhang zwischen nur zwei oder drei Generationen."¹

Die private Entscheidung über Familie und Kinderaufzucht wird zunehmend ökonomisches und psychisches Risiko. Denn weder ist eine materielle Entschädigung der Kinderaufzucht durch private Altersversorgung und Besitzstandsicherung gewährleistet, noch ist sicher zu stellen, daß die subjektiven Erwartungen sich erfüllen, die an den 'Besitz' von Kindern geknüpft sind. Die Abgetrenntheit des familialen Bereichs und die mystifizierte Form seiner gesellschaftlichen Vermittelt-heit führen vielmehr dazu, daß der Wunsch nach Kindern und die Erwartungen, die sie erfüllen sollen, höchst widersprüchlich bestimmt und an Idealen ausgerichtet sind, die längst nicht mehr durch gesellschaftliche Lebensverhältnisse und ihnen entsprechende Rechtsformen getragen werden.

Von dieser Bestimmtheit der Eltern-Kind-Beziehung durch den gesellschaftlichen Charakter der Arbeit abstrahieren die meisten Fragestellungen in der gegenwärtigen Sozialisationsforschung. Denn sie thematisieren die Eltern-Kind-Beziehung vornehmlich als einen sozialpsychologischen Interaktionszusammenhang, der häufig durch psychologische Merkmale der Eltern (Einstellungen, Wertmuster, Erziehungsverhalten etc.) erklärt wird; nicht berücksichtigt wird, daß diese Einbeziehung konkreter Verhaltensaspekte allein der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Eltern-Kind-Beziehung grundsätzlich

1) J.v.Ussel (1970), S. 92.

nicht vollständig gerecht werden kann. Auch dann, wenn in der Probleminterpretation konkrete Arbeitsverhältnisse zum Ausgangspunkt der Analyse innerfamiliärer Sozialbeziehungen genommen werden, kann die Erklärung nur begrenzt erfolgreich sein. Denn auch damit bleiben die gesellschaftliche Bestimmtheit des menschlichen Wesens und der darauf aufgebauten Sozialbeziehungen psychologisch verengt auf die unmittelbaren Erscheinungsformen gesellschaftlicher Verhältnisse, ohne der Konstitution der gesellschaftlichen Wirklichkeit des individuellen Lebens zu entsprechen.

Aus diesen Überlegungen folgt, daß eine Analyse der Eltern-Kind-Beziehung auf empirisch-analytischer Ebene sozialer und psychischer Faktoren vor allem zwei forschungspraktische Begrenzungen hat:

- Der Charakter der Eltern-Kind-Beziehung kann nur soweit erklärt werden, wie er in den sozialen Verkehrsformen sichtbar wird; diese aber werden nicht mehr in der gesellschaftlichen Formbestimmung der Produktion des materiellen Lebens aufgesucht.
- Die historische Dimension der Eltern-Kind-Beziehung als soziales Verhältnis, dessen Gestalt durch den historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsstand vermittelt ist, kann theoretisch nicht vollständig erfaßt werden, sondern allenfalls in ihren empirischen Folgeerscheinungen abgebildet werden.

Diese beiden Einwände rekurrieren auf ein theoretisches Programm, das gegenwärtig allenfalls in einzelnen Detailanalysen und Ableitungszusammenhängen wissenschaftlich erforscht ist. Für unsere Fragestellung scheinen dabei vor allem diejenigen Ansätze interessant, die nach den sozio-psychischen Folgen der Verausgabung gesellschaftlicher Arbeit als Lohnarbeit für die Eltern-Kind-Beziehung fragen.

Heinsohn & Knieper¹ interpretieren in diesem Zusammenhang ablehnende Haltungen der Eltern gegenüber dem Kind, die vor allem als offene Vernachlässigung und Mißhandlung der Kinder gesellschaftlich auffällig werden, als Folge eines mit der Lohnarbeit gesetzten Desinteresse am Kind. Während mit dem Privateigentum an Produktionsmitteln ein "natürliches" Interesse der Eltern an Nachkommen verbunden gewesen sei und das Erbrecht ein geeignetes Erziehungs- und Druckmittel gegenüber den Nachkommen dargestellt hätte, setzt sich, so meinen die Autoren, das 'reine Lohninteresse' als Kinderlosigkeit durch.

Lohnarbeiter, die lediglich Besitzer ihrer Arbeitskraft als Ware sind, könnten aus mehreren Gründen objektiv kein Interesse an Nachkommen haben: sie verfügen nicht über private Mittel, Nachkommen zur eigenen Existenzsicherungen einzusetzen, und die Arbeit, die zur Kinderaufzucht nötig sei, stelle als Abzug an der Revenuequelle Arbeit eine "schwere Behinderung bei der Durchsetzung seines (des Lohnarbeiters, S.P.) Interesse an möglichst hohem Lohn (dar). Denn das Kind ... "nutzt" die elterliche Einkommensquelle mit, ohne zu ihrer Unterhaltung oder Verbesserung herangezogen werden zu können."² Die Autoren folgern daraus: "Das Interesse des Privateigentümers der Einkommensquelle Arbeit an ihrer Erhaltung und maximalen Ausnutzung sowie das Interesse an der unbezahlten Aufzucht von Kindern schließen einander also aus."³

Die Gleichgültigkeit, die Eltern von daher der Aufzucht und Entwicklung ihrer Kinder entgegenbringen würden, fände in der Kinderlosigkeit nur ihren extremsten Ausdruck. Aufbauend auf dieser Ableitung disku-

1) dies.(1974)

2) dies. (a.a.O.), S. 83

3) dies. (a.a.O.)

tieren die Autoren den Einfluß des Staates auf Fortpflanzungsverhalten und Kinderaufzucht; sie interpretieren Familienrecht, Abtreibungsverbot, Mutterschutz als staatliche bevölkerungspolitische Zwangsmaßnahmen, die die Gefährdung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses durch Bevölkerungsrückgang eindämmen sollen.

Die Erkenntnis, daß mit der historischen Form der Lohnarbeit gesellschaftliches und privates Interesse am Kind sich nicht decken, bildet zweifellos die Grundlage einer Analyse des Widerspruchs privater und öffentlicher Erziehung. Die These, daß private Kinderaufzucht, die gratis für die Gesellschaft und unter schweren materiellen Einbußen am privaten Reproduktionsfond erfolgt, nicht im Interesse des Lohnarbeiters liegen kann, ist der Ausgangspunkt, um Probleme privater Erziehung stimmig erklären zu können. Obwohl die Autoren eine Vielfalt empirischer Belege vorlegen, umgehen sie das Problem des Aussagegehalts kategorialer Bestimmungen und ihrer Beziehung zu empirischen Indikatoren. Stattdessen tendieren sie dazu, Daten, die nur aus der historischen Entwicklung der kapitalistischen Gesellschaft verstanden werden können, über ihren historischen Geltungsbereich hinaus zu verallgemeinern.

Denn die Entwicklung der Kinderlosigkeit als Problem der BRD in den letzten Jahrzehnten müßte detailliert historisch analysiert werden. Ebenso müssen die Folgen des objektiven Desinteresses der Lohnarbeiter an der Aufzucht und Erziehung der Kinder für die konkrete Gestalt der Eltern-Kind-Beziehung historisch sehr viel detaillierter analysiert werden. Und schließlich können auch staatliche Maßnahmen und sozialpolitische Gesetzgebung in ihrer Bedeutung nicht gesondert von dem historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsstand betrachtet und eingeschätzt werden. Wie die Geschichte zeigt, ist das Recht von Kindern auf Leben und Erziehung Produkt und Problem der bürgerlichen Gesell-

schaft. Als solches ist es stets als Problem objektiv entgegengesetzter, antagonistischer Klasseninteressen ausgehandelt worden.¹ So war Gewalt der Eltern gegen Kinder mit der Durchsetzung kapitalistischer Produktionsverhältnisse unmittelbare Folge der unzureichenden elterlichen Reproduktionsbedingungen und zwang sie zur gewaltsamen Verpflichtung ihrer Kinder zur Lohnarbeit; materielle Not, physisches Elend ließen Versorgung und Schutz der Nachkommen nicht zu.² Gesetze gegen Kinderarbeit, Schutzmaßnahmen vor ihrer physischen und psychischen Vernichtung waren und sind immer Ergebnis von Auseinandersetzungen um Verbesserungen der materiellen Lebensbedingungen der Lohnarbeiter und als solche Teil des Kampfes um Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Dieser Zusammenhang wird von Heinsohn & Knieper vernachlässigt, wenn sie Geburt und Schutz von Kindern ausschließlich als staatliche gegen die Interessen der Lohnarbeiter gerichtete Zwangsmaßnahme interpretieren.

Problematischer für die Analyse der Eltern-Kind-Beziehung ist, daß die Autoren die Vermittlung von politisch-ökonomischen Bestimmungen in sozialhistorische Bewußtseins- und Handlungsformen weitgehend durch psychologisierende Analogieschlüsse ersetzen. Denn die Beziehung zwischen Kinderlosigkeit und tendenzieller Gleichgültigkeit gegenüber der Produktion von Ersatzmännern ist zunächst allenfalls als logische Beziehung denkbar, es sei denn, der Lohnarbeiter agiere als

-
- 1) vgl. hierzu allgemein die Ausführungen über den 'Arbeitstag' und die 'Fabrikgesetzgebung' sowie entsprechende Proklamationen gegen Kinderausbeutung bei K.Marx, MEW 23 (1962), S. 256, S. 259, S. 261 ff, bes. S. 513 f.
 - 2) Nicht der Mißbrauch elterlicher Gewalt ist es, "der die direkte oder indirekte Exploitation unreifer Arbeitskräfte durch das Kapital schuf, sondern es ist umgekehrt die kapitalistische Exploitationsweise, welche die elterliche Gewalt durch Aufhebung der ihr entsprechenden ökonomischen Grundlage, zu einem Mißbrauch gemacht hat." K.Marx, MEW 23 (1962), S. 514.

homo oeconomicus. Dann wäre sogar noch die Mißhandlung von Kindern Ausdruck eines rationalen Kalküls; der Einsicht in die materielle Nutzlosigkeit von Kindern. 'Gleichgültigkeit' gegenüber der Nachkommenschaft wird damit allerdings zur inhaltsleeren Hülse, die kaum differenzierenden Erklärungswert für die Analyse konkreter Eltern-Kind-Beziehungen hat. Indem Heinsohn & Knieper 'Gleichgültigkeit' ohne weiteres auf die Ebene psychologischer Aussagen transponieren, entheben sie sich der Möglichkeit, konkrete Eltern-Kind-Beziehungen erklären zu können. Indem sie die materielle Bestimmtheit der Eltern-Kind-Beziehung auf ein ökonomisches Tauschwertkalkül reduzieren, überspringen sie gerade den Charakter der Eltern-Kind-Beziehung als gesellschaftlich konstituiertes Verhältnis des Widerspruchs zwischen privater Reproduktion und gesellschaftlichem Charakter der Produktion.¹

Um die Gefahr derartiger Aussagen zu vermeiden, "die lediglich ökonomistische Projektionen von objektiver Struktur auf subjektive oder aber psychologistische Projektionen in umgekehrter Richtung sein können",² müßten die sozialen und psychischen Dimensionen der Eltern-Kind-Beziehung selbst als Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse präzisiert werden. Zur Bearbeitung dieser wissenschaftlich noch keineswegs hinreichend analysierten Problemstellung scheint uns wichtig, von den widersprüchlichen Folgen familiärer Abgetrenntheit vom Bereich der materiellen Produktion auszugehen.

1) Bezeichnend, daß die Autoren die Frage, warum gegenwärtig der Wunsch nach Kindern noch relativ stark ausgeprägt ist, eher assoziativ und durch psychologische ad-hoc Annahmen lösen; unklar bleibt jedoch, warum einige Lohnarbeiter scheinbar die Nutzlosigkeit von Kindern 'durchschauen', andere nicht. vgl. hierzu dies. (1974), S. 166 ff.

2) A.Lorenzer (1974), S. 219; vgl. allerdings ders. zu Heinsohn & Knieper (a.a.O.), S. 247.

Einige Diskussionsansätze richten ihre Aufmerksamkeit hierbei vor allem auf diejenigen Seiten familialen Lebens, die durch relative Eigenständigkeit von der Produktionssphäre bestimmt sind. Das Besondere familialer Aktivitäten und Sozialbeziehungen wird vor allem darin gesehen, daß sie nicht vollständig der historischen Verengung gesellschaftlich-produktiver Arbeit untergeordnet sind.¹

Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion, dem Stand ihrer Arbeitsmittel und der Form ihrer Arbeitsteilung enthält die Familie soziale Beziehungen und Individualitätsmuster, die partiell der gesellschaftlich-abstrakten Arbeit und ihren subjektiven Folgen entgegenstehen. Aktivitäten in der Familie sind in einzelnen Aspekten immer auch auf das Selbst und individuelle Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet, ohne unmittelbar auf Erfordernisse gesellschaftlicher Arbeit bezogen zu sein.²

In der Sozialisationsforschung sind diese Überlegungen vor allem anhand der Analyse primärer Sozialisation erörtert worden. Dabei ist anzunehmen, daß die nicht tauschvermittelten, sondern auf Bedürfnisbefriedigung ausgerichteten Aktivitäten vor allem in der Erziehung der Nachkommen eine sehr große Bedeutung haben.

- 1) "Nur der Arbeiter ist produktiv, der Mehrwert für den Kapitalisten produziert oder zur Selbstverwertung des Kapitals dient. (...) Der Begriff des produktiven Arbeiters schließt daher keineswegs bloß ein Verhältnis zwischen Tätigkeit und Nutzeffekt, zwischen Arbeiter und Arbeitsprodukt ein, sondern auch ein spezifisch gesellschaftliches, geschichtlich entstandenes Produktionsverhältnis, welches den Arbeiter zum unmittelbaren Verwertungsmittel des Kapitals stempelt." K.Marx, MEW 23 (1962), S. 532, vgl. hierzu im vorliegenden Zusammenhang vor allem A.Lorenzer (1974), S. 239 ff; L.Sève (1973), S.207 ff
- 2) In diesem Zusammenhang ist Sèves Unterscheidung "zwischen den Aktivitäten der gesellschaftlich produktiven Arbeit einerseits und den unmittelbar auf das Selbst bezogenen Aktivitäten andererseits" grundlegend, sie müßte allerdings hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Familie als gesellschaftlichem Teilbereiche präzisiert werden, vgl. ders. (a.a.O.), S. 344.

So weisen Negt & Kluge darauf hin, daß die Primärsozialisation des Kindes in der Familie Aspekte einer für den Kapitalprozeß "atypischen Produktionsform" enthalte. Und zwar unter bestimmten Bedingungen: "In der gelingenden Mutter-Kind-Beziehung erhalten sich Rudimente einer vorindustriellen, auf Bedürfnisbefriedigung durch reale Gebrauchswerte beruhenden Produktionsweise. Die frühen Beziehungen zwischen Mutter und Kind, soweit sie gelingen, lassen sich auch dann nicht auf Tauschbeziehungen reduzieren, wenn sie von Tauschabstraktionen umlagert sind."¹

Die Beziehung zum Kind ist also partiell zumindest durch die Notwendigkeit bestimmt, anschauliche, auf Bedürfnisbefriedigung begründete Formen privater Lebenspraxis zu entfalten. Allerdings stellt sich diese Beziehung nicht außerhalb der gesellschaftlichen Wertgesetzlichkeit her.²

Die Tatsache, daß die auf emotionale Befriedigung und Selbstverwirklichung ausgerichteten familialen Beziehungsstrukturen keineswegs ungebrochen möglich sind, muß selbst noch als Folge der gesellschaftlichen Formbestimmtheit familialer Lebenspraxis erklärt werden. Erst mit der gesellschaftlichen Form der Verausgabung der Arbeitskraft als Lohnarbeit ist die Abgetrenntheit und scheinbare Privatheit des familialen Bereichs gegeben, die subjektiv gerade in der Vorstellung natürlicher Bestimmtheit der Eltern-Kind-Beziehung zum Ausdruck kommt und sich in der Maxime privater Autonomie und Verwirklichung im Kind niederschlägt.

1) O.Negt & A.Kluge (1972), S. 48 f; Unterstreichungen S.P.

2) Auf die Folgen dieser Bestimmungen für die Bildungsprozesse psychischer Strukturen des Kindes wird weiter unten eingegangen; vgl. bes. Kap. 8.2.

In ihren subjektiven Folgen hat vor allem die Psychoanalyse diese Zusammenhänge analysiert und gezeigt, daß die Eltern-Kind-Beziehung nicht dem rationalen Kalkül zweckbestimmter Erziehungsstrategien unterliegt, sondern durch uneingestandene Wünsche, verdrängte und verstellte Hoffnungen und Phantasien beherrscht ist; das Kind dient emotional vor allem der Kompensation eigener psychischer Beschädigung, der Wiederbelebung elterlicher Größenphantasien. Daß die Eltern in der Beziehung zum Kind vor allem affektive Bedürfnisse kompensatorisch zu befriedigen versuchen, ist selbst noch Folge der gewaltsamen Abtrennung gesellschaftlicher und privater Existenz, welche erst die Suche nach eigener Identität als notwendig irrationales Unterfangen hervortreibt: denn mit dem Tausch der Arbeitskraft gegen Lohn liegt die Basis der Identität vermeintlich im privaten Bereich. Die Beziehung der Eltern zum Kind wird gegenwärtig vor allem durch diese emotionalen eigenen Bedürfnisse beherrscht; scheinbar außerhalb des gesellschaftlichen Bereichs versucht man im Kind das eigene Schicksal zu korrigieren.

Die klassische psychoanalytische Theorie hatte diese psychischen Zusammenhänge der Eltern-Kind-Beziehung vor allem in ihrem biografischen Niederschlag untersucht und aus der therapeutischen Arbeit mit erwachsenen Patienten rekonstruiert. Sie gewann dabei die Erfahrung, daß unterschiedliche Erscheinungsformen psychischer Störungen auf typische, immer wiederkehrende familiäre Konfliktkonstellationen zurückzuführen sind, auf eine "komplizierte Gefühlsbeziehung zu den Eltern"¹, die nur unvollkommen bearbeitet werden kann.

1) S. Freud, GW XIII, S. 413

Psychoanalytisch orientierte Schizophrenieforschung und Familientherapie haben diese Perspektive der klassischen Psychoanalyse wesentlich erweitert. Denn beide interpretieren die Familie als soziale und psychische Beziehungseinheit und fragen insbesondere nach denjenigen Strategien, durch die psychische Erkrankungen von Familienmitgliedern von allen gemeinsam produziert und präsentiert werden.¹ Richter untersucht besonders die Strategien, durch die Eltern ihren Kindern bestimmte "Rollenvorschriften" auferlegen, sie in den Zirkel von gesellschaftlicher Beschädigung und privater Kompensation einbinden. Diese Rollenvorschriften dienen der subjektiven Entlastung der Eltern als unbewußte Abwehrstrategien, sie sind gleichsam als Überformungen und psycho-soziale Bündnispartner der intra-individuellen Abwehrmechanismen aufzufassen. Richter erklärt diese Rollenmuster vor allem aus der Biografie der Eltern und zeigt dabei, daß Eltern-Kind-Beziehungen gegenwärtig vor allem durch psychische Trennungsprobleme belastet sind. Als 'Ersatzobjekt', als psychische Erweiterung insbesondere des mütterlichen Selbst, verkörpern Kinder in ihren Symptomen irrationale Abwehr- und Verleugnungsstrategien der Eltern; Kinder bringen in ihrer psychischen Struktur vor allem die Ambivalenz der Eltern ihnen gegenüber zum Ausdruck. Richters rollentheoretischer Ansatz bleibt jedoch letztlich individual-psychologischen Erklärungsmustern verhaftet; er vernachlässigt die historische Bestimmtheit dieser Eltern-Kind-Konstellationen zugunsten einer tendenziellen Ontologisierung von Triebstruktur und ihrem Niederschlag in innerfamilialen affektiven Konflikten.²

1) Vgl. hierzu vor allem die Arbeiten von T.Lidz (1974), G.Bateson et al (1969); H.Stierlin (1970), (1971), H.-E.Richter (1969), (1972).

2) Diese Bedenken gelten auch für die jüngsten Arbeiten von Richter, in denen er bei der Untersuchung von Obdachlosen-Siedlungen die gesellschaftliche Bestimmtheit familialer Beziehungen nur von der Seite materiell-ökonomischer Lebensbedingungen einbezieht; vgl.hierzu ders. (1974), bes. S. 215 ff.

So müßten Identifikations- und Projektionsprozesse der Eltern in ihrer außerordentlich großen Bedeutung für die psychische Entwicklung des Kindes selbst noch aus den gesellschaftlichen Widersprüchen familialer Erziehung interpretiert werden; insbesondere aus den Problemen die mit der objektiven Unmöglichkeit einer Orientierung privater Erziehung an den Anforderungen des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses verbunden sind. Erziehung in der Familie impliziert gegenwärtig ein außerordentlich hohes Maß an Unsicherheit über die Erziehungsziele. Zumal den Eltern der Zusammenhang zwischen konkretem Arbeitsverhalten und den durch Lohn möglichen Formen privater Bedürfnisbefriedigung nicht als ein gesellschaftliches Verhältnis zugänglich ist, sondern nur als Ergebnis individueller Qualität des Arbeitsvermögens.

Andererseits wäre bei einer detaillierten Analyse der Eltern-Kind-Beziehung auch zu prüfen, wieweit auf Bedürfnisbefriedigung ausgerichtete Aktivitäten des Kindes nicht gerade Erfahrungen der Entfremdung in der Arbeit, der Ohnmacht am Arbeitsplatz aktualisieren, das Aufbrechen verdrängter Impulse provozieren und damit von den Eltern stets aufs neue mit ritualisierten, verfestigten, partiell brutalisierten Abwehrstrategien eigener Impulse beantwortet werden, so daß diese Konstellation in der Eltern-Kind-Beziehung noch als "Aspekt der integrativen Selbstdressur sozialisierender Erwachsener"¹ zu begreifen ist.

Die vorliegenden Überlegungen haben gezeigt, daß die Beziehung der Eltern zum Kind in ihrer pathogenen Bedeutung als Folge des gesellschaftlich gesetzten Widerspruchs in der privaten Reproduktion analysiert werden muß. Über die psychischen Verarbeitungsmuster dieser gesellschaftlichen Verhältnisse hat vor allem die Psychoanalyse grundlegende Erkenntnisse vorgelegt, die

1) P.Brückner (1972), S. 49.

jedoch von ihr selbst nicht aus gesellschaftstheoretischen Bestimmungen heraus entwickelt worden sind. Somit kommt es für unsere Argumentation im folgenden darauf an, den Erkenntnisbeitrag der psychoanalytischen Theorie zu unserer Fragestellung zu untersuchen.

8. Psychoanalyse als Theorie sozialer Pathologie

Die Frage, welchen Beitrag die Psychoanalyse zu einer sozialwissenschaftlichen Analyse des pathogenen Charakters der Sozialisation darstellt, ist nicht losgelöst von dem Verhältnis der Psychoanalyse zur gesellschaftlichen Realität zu beantworten. Denn ihr Gegenstandsbereich und ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse sind Produkt historischer Bedingungen gesellschaftlicher Arbeit, so daß eine Analyse der gesellschaftstheoretischen Reichweite der Psychoanalyse nicht außerhalb ihrer Einordnung in diesem Gesamtzusammenhang möglich ist. In ihrer Objektinterpretation, ihrer methodischen Orientierung, ihrer Problemsicht ist die Psychoanalyse grundsätzlich in doppelter Weise der gesellschaftlichen Realität verbunden: zum einen richtet sich ihre Erkenntnis auf einen spezifisch gesellschaftlich konstituierten Gegenstandsbereich, zum andern stellt sie in ihrem Forschungsansatz selbst das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit benachbarten Disziplinen dar und wird damit vor allem durch institutionalisierte Formen der Organisation und Kommunikation wissenschaftlicher Forschung vorangetrieben.

Diese Überlegungen scheinen hier vor allem deshalb wichtig, weil sie als Skizzierung einer erst zu entwickelnden Analyse des Erkenntnischarakters der Psychoanalyse zugleich die spezifische Akzentsetzung der folgenden Darlegungen einschätzbar machen. Im Hinblick auf diese Überlegungen werden wir den Erkenntnischarakter der Psychoanalyse vor allem in

einer auf ihren Gegenstand bezogenen gesellschaftstheoretischen Betrachtung erörtern. Für den Gang unserer Argumentation haben diese Darlegungen einen spezifischen Stellenwert, der die problemorientierte Akzentsetzung begründet: wir wollen zeigen, daß für eine gesellschaftshistorische Theorie pathogener Sozialisation der Kindheitsphase Erkenntnisse der Psychoanalyse grundlegend und unverzichtbar sind. Um mit dieser Akzentsetzung allerdings nicht in die Gefahr zu geraten, die scheinbare Losgelöstheit der Kindheitsphase und ihrer Entwicklungsbedingungen von der Welt der Erwachsenen insgeheim zu reproduzieren, werden im Gang dieser Erörterungen sozialwissenschaftliche Überlegungen über Kindheit als gesellschaftshistorisch bestimmte Lebensphase vorgetragen werden.

Im Sinne dieser primär gegenstandsbezogenen Reflexionen wird der Geltungsbereich psychoanalytischer Erkenntnis zunächst allgemein aus ihrem Entstehungszusammenhang der Praxis und Erfahrungssituation in der individuellen Therapie bestimmt; anschließend wird vor allem die Verallgemeinerbarkeit der Entdeckung über die pathogene Bedeutung der Kindheitserfahrungen diskutiert, um daran den Beitrag der Psychoanalyse zu einer historisch-sozialen Theorie familialer Sozialisation darzulegen.

8.1 Psychoanalytische Erkenntnis und therapeutische Praxis

Die Diskussion um die gesellschaftstheoretische Reichweite psychoanalytischer Erkenntnis ist stets sehr kontrovers gewesen und durch eine Reihe von Fehlinterpretationen gekennzeichnet. Daß die Psychoanalyse selbst an widersprüchlichen Interpretationen ihrer Intention nicht gänzlich unbeteiligt

gewesen ist, hat die kritische Rezeption ihres Selbstverständnisses in einer Reihe von Diskussionszusammenhängen aufgewiesen.¹

Freud selbst, der seine Arbeiten als Neurophysiologe begann, verstand Psychoanalyse als Wissenschaft über die Natur des Psychischen vor allem als Kritik an vorherrschenden psychiatrischen Theorien psychischer Erkrankungen und deren Erklärung in physiologisch-biologischen bzw. moralphilosophischen Konzeptionen. Denn die Natur des Psychischen erfordere, so meint Freud, keine "eigene Weltanschauung", sondern sei mit dem wissenschaftlichen Instrumentarium der Naturwissenschaften aufklärbar: "Geist und Seele sind in genau der nämlichen Weise Objekte der wissenschaftlichen Forschung wie irgendwelche menschenfremden Dinge."² Ähnlich schreibt er an anderer Stelle: "Die Psychologie ist auch eine Naturwissenschaft. Was sollte sie denn sonst sein?"³ Mit der Entmythologisierung des Psychischen, dem Aufweis seiner kausalen Determiniertheit ist es grundsätzlich erfahrungswissenschaftlicher Erklärung, der wissenschaftlichen "Einheitlichkeit der Welterklärung" (Freud) zugänglich.

Obwohl die Psychoanalyse aufgrund der besonderen Natur ihrer Erkenntnis als "Wissenschaft vom Unbewußten" (Freud), auf der Nicht-Identität des Psychischen mit dem Bewußten aufgebaut ist und im Zusammenhang der Genese und Prüfung ihrer Aussagen in der therapeutischen Situation auf hermeneutische Verfahren und provozierte Selbstreflexion des Patienten angewiesen ist, hat Freud in seinem Selbstverständnis der Psychoanalyse stets die Programmatik der Naturwissenschaften verordnet.

1) Vgl. bes. die Diskussionen im Band A.Lorenzer et al (1971); H.Dahmer (1973); J.Habermas (1968)

2) ders. GW XV, S.171

3) ders. GW XVII, S. 143.

Neuere Forschungsansätze haben in dieser Hinsicht wichtige Klarstellungen zum Status psychoanalytischer Erkenntnis vorlegen können. Sie zeigen, daß die Eigenart der Psychoanalyse aufgrund ihrer dem Gegenstand entsprechenden Vorgehensweise sich dem Verständnis naturwissenschaftlicher Kausalität und Objektivität weithin entzieht. Psychoanalytische Verfahren und theoretische Aussagen beruhen auf der Rekonstruktion der Lebensgeschichte der Patienten als Leidensgeschichte, deren verschütteter Sinnzusammenhang erst in der hermeneutischen Erschließung der infantilen Dramatik in der Therapie selbstreflexiv wiedergewonnen werden kann.

Auch diese vor allem an der psychoanalytischen Therapie und Traumdeutung als ihr wesentlicher Teil ausgerichtete sozialwissenschaftliche Kritik am "szientistischen Selbstmißverständnis der Psychoanalyse"¹ vermag den Erkenntnischarakter der Psychoanalyse allerdings nicht hinreichend zu bestimmen; denn Genese und Grenzen psychoanalytischer Erkenntnis sind nicht außerhalb ihrer gesellschaftlichen Voraussetzungen und Anwendungsbedingungen allein als Frage ihrer Wissenschaftslogik bestimmbar.

Im folgenden wird die Diskussion um den Geltungsbereich psychoanalytischer Erkenntnis anhand zweier Gedankenschritte entwickelt: zunächst werden exemplarisch theoretische Grundlagen der psychoanalytischen Theorie für eine allgemeine Theorie pathogener Sozialisation diskutiert. Anschließend wird es darum gehen, die historische Vermittlung von psychoanalytischer Theorie und ihrem Gegenstandsbereich anhand zentraler Einsichten der psychoanalytischen Theorie zu verdeutlichen. In beiden Argumentationen soll die Voraussetzung für die Anwendung und Einschätzung psychoanalytischer Erkenntnisse auf unsere Fragestellung systematisiert werden.

1) J.Habermas (1968), bes. S. 263 f.

Der Beitrag der Psychoanalyse zu einer allgemeinen Theorie sozialer Pathologie besteht zunächst vor allem in ihrer Kritik am medizinischen Krankheitsmodell. In seiner Erkenntnis der inneren Einheit von Normalität und Krankheit hat Freud die Psychoanalyse als Sozialisationstheorie begründet, die die gesellschaftlichen Bearbeitungsformen der Natur des Menschen untersucht und zugleich zeigt, daß die psychischen Möglichkeiten, sich an gesellschaftliche Forderungen anzupassen, begrenzt sind und mit der Abspaltung psychischer Strebungen und Wünschen vom Bewußtsein erkaufte werden. Deren sichtbarster Ausdruck stellen neurotische Symptombildungen dar. Im Zentrum des Krankheitsbegriffs der Psychoanalyse steht die Erkenntnis, daß Entstehung, Dynamik und Ausgang lebensgeschichtlicher Konflikte stets durch den Widerspruch von Triebanforderungen und Versagungen der Realität bestimmt sind, welche die Verdrängung der verpönten Antriebe ins Unbewußte erzwingen und sie damit der Kontrolle des Ichs entziehen. Erst durch diese Unterdrückung erhalten die Motive ihre Bedeutung als verhaltensdeterminierende Ursachen, die sich hinter dem Rücken der Subjekte durchsetzen und jetzt in Form verdinglichter, dem Bewußtsein nicht zugänglicher kausaler Gesetzmäßigkeiten wirksam werden. Dieser Konflikt zwischen den zum Bewußtsein strebenden Affekten und restitutiven Abwehrmaßnahmen des Ichs findet im Symptom eine spezifische, biografisch zu rekonstruierende Bearbeitungsform.¹

Dieser Theorie der Ätiologie neurotischer Erkrankungen liegt eine spezifische Triebtheorie zugrunde: Triebe als Körperbedürfnisse, die Anreize für seelische Tätigkeiten setzen, repräsentieren einen aus dem Körperinnern stammenden energetisch ökonomischen Faktor, "eine Arbeitsanforderung,

1) "Das Symptom sei Anzeichen und Ersatz einer unterbliebenen Triebbefriedigung, ein Erfolg des Verdrängungsvorganges. Die Verdrängung geht vom Ich aus, das, eventuell im Auftrage des Über-Ichs, eine im Es angeregte Triebbesetzung nicht mitmachen will. Das Ich erreicht durch die Verdrängung, daß die Vorstellung, welche der Träger der unliebsamen Regung war, vom Bewußtsein abgehalten wird." S.Freud, GW XIV, S. 118; vgl. bes. auch ders. X, S. 248 ff.

die dem Seelischen infolge seines Zusammenhangs mit dem Körperlichen auferlegt ist."¹ Das heißt, Triebe sind weder nach dem Instinkt-begriff als gesonderte biologische Kraft konzipiert, noch nach dem Muster von Reflexen äußerlich evozierbar. Das Spezifikum des Triebkonzepts liegt wesentlich darin, daß in ihm ursprünglich somatische Quellen mit psychischen Befriedigungsobjekten und Repräsentanzen verknüpft werden, deren Bedeutung für das Funktionieren des psychischen Apparats erst aus der biografischen Rekonstruktion voll verständlich werden können.

Freud hat diesen Triebbegriff vor allem am Trieb-schick-sal infantiler Sexualität untersucht. Diese ist (zumindest in der hier zur Diskussion stehenden Konzeption der klassischen Psychoanalyse) in ihren Anfängen an bestimmte (erogene) Körperzonen angelehnt und entwickelt sich im Zusammenhang mit den grundlegenden Körperfunktionen der individuellen Lebenserhaltung und den damit verbundenen libidinösen Befriedigungsobjekten. Dabei erhellt diese Betrachtung der Entwicklung infantiler Sexualität, daß ihr Wesen einen biologisch-naturwissenschaftlichen Erklärungszusammenhang übergreift: "Insofern diese (die Sexualität, S.P.) nicht eine fertige Anlage ist, sondern im Laufe einer individuellen Geschichte entsteht, indem sie Apparate und Ziele wechselt, kann sie nicht auf der alleinigen Ebene einer biologischen Genese verstanden werden. (...) Das Kennzeichen der Sexualität in der Psychoanalyse ist für Freud immer der Wunsch. Im Gegensatz zur Liebe ist dieser definitiv auf eine bestimmte körperliche Grundlage angewiesen, und im Gegensatz zum Bedürfnis macht er die Befriedigung von phantasierten Bedingungen abhängig, die die Objektwahl und die Anordnung der Aktivität streng determinieren."²

1) S.Freud, GW X, S. 214.

2) J.Laplanche & J.-S.Pontalis (1972), S. 469 f.

Die in der frühen Kindheit im Umgang mit Triebanforderungen erworbenen Erfahrungs- und Verhaltensmuster haben grundlegende Bedeutung für die psychische Struktur und das Handeln der Subjekte als Erwachsene. Die Entdeckung des Unbewußten, die Einsicht in die infantile Sexualität und die pathogene Bedeutung der Unterdrückung des infantilen Sexuallebens bilden die zentralen Erkenntnisse, auf welche sich die Psychoanalyse bei der Interpretation psychischer Symptombildung stützt. "Die Symptome der Neurosen sind durchweg, man möchte sagen, entweder Ersatzbefriedigung irgendeines sexuellen Strebens oder Maßnahmen zu ihrer Verhinderung, in der Regel Kompromisse von beiden, wie sie nach den für das Unbewußte geltenden Gesetzen zwischen Gegensätzen zustande kommen."¹

Für Freud nehmen hierbei die in der ödipalen Konstellation entwickelten Liebes- und Haßbeziehungen gegenüber beiden Eltern und die in dieser Organisation sexueller Rivalität und Ambivalenz notwendig unvollkommenen Durchsetzungs- und Bearbeitungsformen psycho-sexueller Triebanforderungen eine besondere Bedeutung als "Kernkomplex der Neurosen" ein.²

1) S.Freud, GW XVII, S. 112. Freud erörtert die ätiologische Bevorzugung der Sexualität in diesem Zusammenhang auch als Problem, das in den Grenzen psychologischer Theoriebildung nicht hinlänglich geklärt sei und auf die Notwendigkeit kulturhistorischer Forschungen der Unterdrückung der Sexualität in der Phylogenese des Menschen verweise. "Theoretisch besteht kein Einwand gegen die Annahme, jeder beliebige Triebanspruch könne zu den gleichen Verdrängungen mit ihren Folgen Anlaß geben, unsere Beobachtung zeigt uns aber regelmäßig (...), daß die Erregungen, denen diese pathogene Rolle zukommt, von Partialtrieben des Sexuallebens herrühren." ders. a.a.O., S. 112.

2) Im Rahmen der vorliegenden Erörterung würde eine Diskussion der Kritik am Ödipus-Komplex zweifellos zu weit führen; die drei wichtigsten Argumentationslinien sollen jedoch zumindest angemerkt werden: die Kritik an der geschlechtsspezifischen Bedeutung des Ödipuskomplex und des Penisneids; die Kritik an der Prävalenz des Ödipuskomplex im Zusammenhang neuerer Forschungen im Bereich der Narzißmus- und Psychosentheorie, die insbesondere die Bedeutung präödipaler dualer Beziehungen für die Psychopathologie hervorheben und zum dritten die Kritik an der Universalität des Ödipuskomplexes durch Ergebnisse kulturhistorischer Forschungen. Vgl. hierzu insbes. J.Laplanche & J.B.Pontalis (1972), S. 351 ff; wir werden auf die Psychopathologie präödipaler Erfahrungen im anschließenden Abschnitt D der Arbeit noch ausführlich eingehen.

Mit diesen Annahmen gesetzmäßiger Stadien in der psychosexuellen Entwicklung, der Lehre vom Unbewußten, vom Widerstand und der Verdrängung als Hauptinhalte und Grundlagen der Psychoanalyse kann Freud die strukturelle Identität von Gesundheit und Krankheit darlegen. Normale und krankhafte Entwicklung werden als nur quantitativ unterschiedenes Verhältnis verständlich. "Wir haben erkannt, daß die Abgrenzung der psychischen Norm von der Abnormalität wissenschaftlich nicht durchführbar ist, so daß dieser Unterscheidung trotz ihrer praktischen Wichtigkeit nur ein konventioneller Wert zukommt. Wir haben damit das Anrecht begründet, das normale Seelenleben aus seinen Störungen zu verstehen, was nicht gestattet wäre, wenn diese Krankheitszustände, Neurosen und Psychosen, spezifische, nach der Art von Fremdkörpern wirkende Ursachen hätten."¹

Der Charakter psychoanalytischer Erkenntnisse und die Grenzen ihrer Aussagen sind eng mit der historischen Krise der bürgerlichen Familienform verbunden.² Der historische Auflösungsprozeß der Familie als naturwüchsiger Entwicklungsform und die Krise bürgerlicher Ideale individueller Autonomie und Rationalität, wie sie mit den widersprüchlichen Formen vergesellschafteter Praxis der Individuen historisch in Erscheinung traten, konstituieren den Gegenstandsbereich der Psychoanalyse. "Freuds Theorie beschäftigt sich (...) mit den Neurose-Narben, die die Individuen (bestimmter sozialer Schichten) davontragen, wenn sie den Erfordernissen des arbeitsteilig organisierten Systems der Selbsterhaltung und Herrschaft sich anpassen."³

1) S.Freud, GW XVII, S. 125 ; vgl. auch ders. VII, S.203 f; XI, S. 476; XII, S. 365 f, S. 390 f.

2) Im folgenden soll vor allem der allgemeine Bezugsrahmen für eine gesellschaftstheoretische Erörterung des Geltungsbereichs psychoanalytischer Erkenntnis vorgetragen werden, der in der anschließenden Diskussion an mehreren Stellen aufgenommen und präzisiert werden wird. Aus diesen Überlegungen heraus ist im folgenden eine eher kursorische Darstellungsweise gewählt worden, wobei ausführliche theoretische Begründungszusammenhänge vor allem in der folgenden Literatur dokumentiert sind und als bekannt vorausgesetzt werden. H.Dahmer (1971), (1973); P.Milhoffer (1973), S. 16 ff; H.Neumann-Schönwetter (1973), S. 24 ff; vergleiche hierzu vor allem auch unsere Ausführungen 7. Kapitel.

3) H.Dahmer (1971), S. 87 f.

Ein Thema freilich, das vor allem die klassische Psychoanalyse aufgrund ihrer Erfahrungsbasis und ihrer Probleminterpretation stets aus dem Blickpunkt individueller Perspektive bearbeitet hat.

Insbesondere die Anfänge der psychoanalytischen Theoriebildung sind nicht zu trennen von den Lebenskrisen des privilegierten Bürgertums, das dem Zusammenbruch der lebenssichernden bürgerlichen Familienform mit spezifischen psychischen Erkrankungen und Verhüllungen in der Öffentlichkeit, etwa der bekannten "doppelten sexuellen Moral", begegnete. Dieses Bürgertum war ebenso materiell wie aufgrund seiner Bewußtseinsformen und seiner Verbalisierungsfähigkeit erst zum Arbeitsbündnis mit dem Therapeuten in der Lage, auf dessen Grundlage die Theorie der Psychoanalyse sich entwickelte.¹ Freud gibt mehrfach Hinweise auf diese schichtspezifische Gebundenheit psychoanalytischer Therapie, die im Medium sprachlicher Wiederbelebung infantiler Konflikte hohe Anforderungen an das Sprachvermögen der Patienten stelle. "Man weise Kranke zurück", sagt er, "welche nicht einen gewissen Bildungsgrad und einen einigermaßen verlässlichen Charakter besitzen."²

In der therapeutischen Behandlung taucht die Lebensgeschichte der Patienten ausschließlich in der Form ihrer sprachlichen Kommunikation auf. Gesellschaftliche Lebensverhältnisse erhalten ihre ätiologische Bedeutung erst aus der Form privater Darstellung: als Niederschlag in deformierten psychischen Strukturen des Individuums, deren Widersprüchlichkeit, Rätselhaftigkeit aus dem Kontext ihres biografisch gestifteten Sinn- und Erlebniszusammenhanges heraus hermeneutisch entschlüsselt wird. Für diese einschneidende Erkenntnis, daß nicht die Faktizität,

1) vgl. hierzu ausführlicher bes. P.Brückner (1972 b), S. 368 f; O.W.Haseloff (1971)

2) S.Freud, GW V, S. 20 f.

sondern die Sinnhaftigkeit der erlebten Kindheitsszenen den Schlüssel zum Verständnis neurotischer Erkrankungen birgt, war die in der Therapie und Selbstanalyse gewonnene Erfahrung Freuds maßgeblich, daß die ursprünglich angenommene Verführungsätiologie von Neurosen nicht haltbar war. Erst Freuds Einsicht, daß die Berichte der Patienten über ihr Sexualleben in der Kindheit Wunschphantasien, symbolisch verstellte Verarbeitungsformen pathogener Interaktions-szenen zwischen ihnen und den Eltern waren, eröffnete die Möglichkeit, die Psychoanalyse als eine hermeneutische Deutungs- und Aufklärungsarbeit zu begründen. Freud berichtet: "Zuerst hat sich ein Stückchen Selbstanalyse durchgerungen und mir bestätigt, daß die Phantasien Produkte späterer Zeiten sind, die sich von der damaligen Gegenwart bis in die erste Kindheit zurückprojizieren. (...) Auf die Frage, was ist in der ersten Kindheit vorgefallen, lautet die Antwort: Nichts, aber es war ein Keim sexueller Regungen da."¹

Allerdings bleibt die Therapie sowohl in ihren Verfahrensregeln als auch in ihrem Interpretationsrahmen ihren gesellschaftlichen Grundlagen verhaftet. Diese Tatsache, daß die Psychoanalyse über keinen Bezugsrahmen verfügt, der ihr erlauben würde, sich selbst in den gesellschaftlichen Zusammenhang einzuordnen und die gesellschaftlichen Voraussetzungen ihrer Erkenntnis zu reflektieren, ist zunächst in der Bindung der Theorie an den spezifischen Charakter therapeutischer Erfahrung angelegt. "In die Höhle, in deren Abgeschiedenheit Analytiker und Patient versuchen, die der Verdrängung verfallenen Knotenpunkte der Lebensgeschichte des Kranken anhand von Spuren detektivisch zu rekonstruieren, fallen nur Schatten jener sozialökonomischen und politischen "Tatbestände", die die gesellschaftliche Wirklichkeit strukturieren."²

1) ders. Anfänge (1950), S. 289.

2) H.Dahmer (1971), S. 87.

So sind auch die psychischen und materiellen Voraussetzungen der Therapie, die Orientierung der therapeutischen Grundregel an Mündigkeit und herrschaftsfreier Kommunikation, das Arrangement der Therapie Maxime, die der Wertordnung der bürgerlichen Welt und dem Ideal individueller Autonomie verhaftet bleiben. "Aufhebung der Zensur, angstfreier Umgang mit Verpönten wie mit noch nicht Bewußtem sind Formeln, die die Utopie bezeichnen.(...) Sie ist im psychoanalytischen Arrangement in die Gegenwart eingebracht und erscheint im Rahmen von Verkehrsformen, die das Alltagsleben der bürgerlichen Gesellschaft beherrschen.(...) die Utopie des freien Ausdrucks soll unter geschäftsmäßigen Bedingungen sich realisieren."¹

Das Modell vertraglich geregelter Tauschbeziehungen in der Therapie und ihr Ziel, die Kindheitsamnesie aufzuheben, um den Patienten zu befähigen, seine Lebensgeschichte selbstreflexiv sich anzueignen, interpretieren die Gesellschaftlichkeit des Menschen im individuellen Bezugsrahmen. In dieser Hinsicht scheint die Extrapolation auf gesellschaftliche Zusammenhänge begrenzt zu sein durch deren Annehmbarkeit von seiten des Patienten, d.h. durch psychologische Aufklärbarkeit.

Diese psychologische Befangenheit der Psychoanalyse läßt sich auch an ihrem Krankheitskonzept erläutern. Offenkundig als Kritik an vorherrschenden Spezialdisziplinen der Medizin, Psychiatrie, Neurologie und Psychopathologie, die sich den gesellschaftlich geforderten Ausgrenzungskriterien zwischen 'Normalen' und 'Irren' weitgehend fügen².

1) H.Dahmer (1973), S. 193 f.

2) vgl. hierzu unsere Diskussion im 1. Kapitel der vorliegenden Arbeit.

steht die Erkenntnis der Psychoanalyse, daß Gesundheit und Krankheit gemeinsamen Entwicklungsgesetzen unterliegen und vor allem als quantitativ voneinander abweichende Erscheinungsformen zu verstehen sind. In ihrer auf die individuelle Biografie ausgerichteten Betrachtung vermag die Psychoanalyse das Vorkommen von Gesundheit jedoch nur als Folge eines zufälligen Zusammentreffens von Ereignissen zu bestimmen (einem individuellen Glücksfall vergleichbar), die die Einpassung menschlicher Triebnatur in gesellschaftliche Bearbeitungsformen ohne schwerwiegende Konflikte möglich machen. Die Frage nach den Bedingungen dieser Ausnahme als Regelfall kann von der Psychoanalyse aufgrund ihrer Bindung an die IndividualitätSENTFALTUNG in der bürgerlichen Familienform jedoch nicht beantwortet werden. Diese Probleme können anhand der Krankheitsätiologie der Psychoanalyse und ihrer Erkenntnis der ätiopathogenen Bedeutung infantiler Erlebnisse verdeutlicht werden. Im Unterschied zu naturwissenschaftlich ausgerichteten Krankheitsmodellen, die das Konzept des Trauma als äußerliche exzessive Reizeinwirkung auf den Organismus bestimmen, geht die Psychoanalyse im Konzept des Trauma¹ davon aus, daß die ätiologische Bedeutung der aktuellen krankheitsauslösenden Situation erst als Teil eines Sinnzusammenhanges festgestellt werden kann, in dem die Situation in ihrer triebökonomischen und affektiven Bedeutung für die psychische Organisation des Subjekts repräsentiert ist. Auf dieser Erkenntnis aufbauend umgreift das psychoanalytische Traumakonzept einen Szenenkomplex von Ereignissen, deren Zusammengehörigkeit als ätiologisch bedeutsame Konstellationen Ergebnis der lebensgeschichtlichen Praxis und des symbolischen Bedeutungsgehalts dieser Szenen für das Subjekt ist. In dieser Idee des Trauma als eines Symbolzusammenhanges sind zumindest zwei Ereignisse verknüpft:

1) vgl. insbesondere zur theoretischen Entwicklung des Konzepts J.Laplanche & J.-B.Pontalis (1972), S. 513.

die aktuelle Situation und die infantilen pathogenen Erlebnisse, die zur Fixierung der libido an archaische Befriedigungsformen geführt haben. Aktuelle Ereignisse wirken als traumatisierende Erfahrungen durch ihre in der Phantasie repräsentierte Verknüpfung mit infantilen Erlebnissen, deren Wiederbelebung zu einer Überflutung des Ichs mit verdrängten Triebimpulsen führt und eine pathologische Abwehr auslöst.

Triebökonomisch betrachtet wird die Ätiologie der Neurosen durch das Konzept der Ergänzungsreihe erklärt: die komplementäre Variation von traumatisierender Wirkungsweise der aktuellen Situation und der Disposition in der Kindheit. Auch dieses Konzept stützt die zentrale Idee der Psychoanalyse, daß reale Szenen vorwiegend über ihre biografisch-sinnhafte Zugehörigkeit ihre pathogene Bedeutung erhalten und auf der Grundlage disponierender Kindheitserfahrungen, der Fixierung infantiler Muster der Triebbefriedigung und ihrer Wiederbelebung in der Phantasie ätiologisch maßgeblich werden. Denn der triebökonomischen Komplementarität von aktueller und infantiler Szene ist ihre symbolisch-strukturelle Identität für das Subjekt vorausgesetzt, die erst ihre psychische Zusammengehörigkeit herstellt.

Gegen die Gefahr, diese ätiologisch maßgebliche psychische Realität von der sozialen Wirklichkeit abzulösen und als Produkt menschlicher Imagination zu verstehen, hat sich Freud wiederholt gewandt: "Er sucht unaufhörlich hinter der Phantasie deren reale Begründung" stellen Laplanche & Pontalis¹ in diesem Zusammenhang fest.

Allerdings scheint uns, daß der Psychoanalyse die Bedingtheit ihrer theoretischen Konzepte als gesellschaftshistorisch vermittelte entgeht: Denn die ätiologische Bedeutung von Kindheitserfahrungen und ihre traumatisierende

1) dies. (1972), S. 590.

Wirkungsweise ist, wie noch eingehend erörtert werden wird, selbst erst Folge verselbständigter gesellschaftlicher Lebensformen, in denen die Individuen durch die gesellschaftlichen Verhältnisse beherrscht werden. Freud hat sich dagegen gewandt, eine unabhängige eigenständige Existenz der Kinderwelt anzunehmen, ohne in seiner Theorie jedoch berücksichtigen zu können, daß Kindheit nicht per se Grundlage der psychischen Existenz der Erwachsenen ist, sondern erst als Folge gesellschaftlicher Lebensverhältnisse, in denen der Erwachsene das Infantile selbst noch reproduziert. Daß die Psychoanalyse aufgrund ihrer metapsychologischen Konzeption diese Problemstellungen als Grundlage ihrer Aussagen nicht hinreichend reflektieren kann, erhellt aus einem weiteren Zusammenhang: In ihre Erörterung der Sozialwerdung des Individuums bezieht die Psychoanalyse gesellschaftliche Verhältnisse vor allem in ihren Folgen für die Struktur innerfamiliärer Sozialbeziehungen ein. Damit ist die Frage ihres Geltungsbereichs für Fragestellungen, die psychische Strukturbildungsprozesse über den ontogenetisch-familialen Zusammenhang hinausreichend diskutieren, von ihr selbst allerdings nicht umfassend erklärbar; denn Interaktionsbeziehungen in der Familie als unselbstständigem gesellschaftlichem Teilbereich stellen kein Modell sozialer Beziehungen dar, die der gesellschaftlichen Form der Arbeitsteilung in der Sphäre der materiellen Produktion entspringen. Hiermit hängt eng zusammen, daß die Psychoanalyse über keine Gesellschaftstheorie verfügt, um ihre Erkenntnisse in einen historischen Rahmen stellen zu können und sie als durch die bestimmte Form gesellschaftlicher Arbeit gestaltete erkennen zu können. Damit erst könnte die Psychoanalyse jedoch Perspektiven als Therapie entwickeln, die über die Begrenzung individueller Bewußtwerdung der Lebensgeschichte hinausweisen.

Freud beschreibt die Spaltung zwischen Es und Ich kulturpessimistisch in der ahistorischen Dichotomie von Vernunft und Leidenschaft, ohne zu berücksichtigen, daß die Bedingungen ihres Auseinandertretens und damit auch die Voraussetzungen ihrer Versöhnung primär gesellschaftlicher Natur sind und von der ontogenetischen Reflexion her nur begrenzt aufhebbar sind. Insofern die Psychoanalyse jedoch diese historische Gebundenheit ihrer Erkenntnisse selbst nicht hinreichend zu berücksichtigen vermag, bleibt ihr Interesse an der Bewußtwerdung der Individuen, ihr Anspruch, 'wo Es war, soll Ich werden', begrenzt auf die Perspektive individueller Emanzipation. Zielsetzungen der Psychoanalyse, die vom Individuum nicht durchschaubare Bestimmung der eigenen Lebensgeschichte durch therapeutisches Durcharbeiten ihm verfügbar zu machen, finden letztlich ihre Grenze darin, daß die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse (als Determinanten der individuellen Lebensgeschichte) aus der biografischen Perspektive grundsätzlich nur begrenzt durchschaubar sind.

Zentrale Konzepte der Psychoanalyse wie die Gegenüberstellung der Unvereinbarkeit von individuellem Glücksanspruch und dessen gesellschaftlichen Befriedigungsmöglichkeiten, von Lust- und Realitätsprinzip, beschreiben das Auseinanderfallen von Individuen und ihren sozialen Lebensformen. Diese Entgegensetzung ist zunächst als theoretische Entsprechung individueller Wahrnehmung und Erleben in der gegenwärtigen Gesellschaft zu verstehen. Das kann anhand zweier Aspekte verdeutlicht werden: Für Freud besteht der zentrale Konflikt in der Ontogenese des Menschen in der kulturellen Unterdrückung individueller Triebansforderungen. Es ist "unmöglich, zu übersehen, in welchem Ausmaß die Kultur auf Triebverzicht aufgebaut ist, wie sehr sie gerade die Nichtbefriedigung (...) von mächtigen Trieben zur Voraussetzung hat."¹ Andererseits deutet er in seinen kulturhistorischen

1) ders. GW, XIV, S. 457

Schriften eine Parteinahme 'gegen' den individuellen Triebanspruch mit dem Gedanken an, daß Kulturleistungen auf dem Sexualtrieb aufgebaut seien: "Unsere Kultur ist ganz allgemein auf der Unterdrückung von Trieben aufgebaut. (...) Der Trieb stellt der Kulturarbeit außerordentlich große Kraftmengen zur Verfügung, und dies zwar infolge der bei ihm besonders ausgeprägten Eigentümlichkeit, sein Ziel verschieben zu können, ohne wesentlich an Intensität abzunehmen. Man nennt diese Fähigkeit, das Ursprünglich sexuelle Ziel gegen ein anderes, nicht mehr sexuelles aber psychisch mit ihm verwandtes, zu vertauschen, die Fähigkeit zur Sublimierung."¹ Beide Aspekte enthüllen sich in ihrem inneren Zusammenhang, wenn sie auf ihren gesellschaftlichen Bezug zurückgeführt und als Ausdruck des Niederschlags historischer Lebensverhältnisse in der individuellen Wahrnehmung interpretiert werden: "Der gesellschaftliche Charakter der Tätigkeit, wie die gesellschaftliche Form des Produkts, wie der Anteil des Individuums an der Produktion erscheint hier als den Individuen gegenüber Fremdes, Sachliches; nicht als das Verhalten ihrer gegeneinander, sondern als ihr Unterordnen unter Verhältnisse, die unabhängig von ihnen bestehn und aus dem Anstoß der gleichgültigen Individuen miteinander entstehen."² In dieser Hinsicht ist die Psychoanalyse Ausdruck historischer Lebensverhältnisse, denn sie reflektiert partiell die Zerrissenheit natürlicher Lebensverhältnisse und die Bestimmtheit des privaten Bereichs durch ihm scheinbar äußerliche Natur- und Sachgesetzmäßigkeiten. Insofern ist Dahmer zuzustimmen, der auf die Grenzen psychoanalytischer Erkenntnis hinweist: "Freuds Theorie gilt das moderne

1) ders. GW VII, S. 149 f

2) K.Marx (1953), S. 75.

bürgerliche Individuum als Naturkategorie, nicht als soziale. Dem einzelnen Menschen steht die zur Familie privatisierte (bzw. zur Gattung naturalisierte) Gesellschaft ebenso wie die äußere Natur abstrakt als "Außenwelt" gegenüber. Zwischen diesen Polen verdunsten die historisch variablen gesellschaftlichen Lebensverhältnisse, die Subjekt und Objekt ihre konkrete Formbestimmtheit erst ausprägen. Dem psychoanalytischen Blick, der sich bald auf die Tribschicksale der Individuen, bald auf die Phylogenese richtet, entgeht der historisch-spezifische Modus der Vergesellschaftung im bürgerlichen Zeitalter; die psychoanalytische Theorie teilt die abstrakt-individualistische Perspektive der Patienten."¹

Diese Konzepte der Psychoanalyse können jedoch auch als Hinweis auf die bürgerliche Gesellschaft charakterisierenden antagonistischen Produktionsbedingungen interpretiert werden, in denen die Entfaltung der gesellschaftlichen Potenzen der Arbeit einhergeht mit der zunehmenden Entleerung der Tätigkeiten im Produktionsprozeß und der dem Verlust der Genußfähigkeiten individuellen Konsumtion; Verhältnisse, die die Vergesellschaftung der Individuen um den Preis der Zerstörung ihres einheitlichen Wesens vorantreiben. Die Sinnlichkeit des menschlichen Wesens als dialektische Einheit seiner gesellschaftlichen und natürlichen Bestimmung, die sich in seiner zweckbestimmten Tätigkeit entfaltet, begreift Freud nur in dem ontogenetischen Niederschlag individueller Triebbedürftigkeit; er gibt damit jedoch wesentliche Hinweise auf die Folgen der historisch-gesellschaftlichen Organisation der Arbeit für die Persönlichkeitsentwicklung.

1) H.Dahmer (1973), S. 200.

Gerade in der Unvereinbarkeit von Triebnatur und Formen der gesellschaftlichen Befriedigung, in dem Gegensatz von Lust- und Realitätsprinzip, stellt die Psychoanalyse Widersprüche der Individualitätseinfaltung in der bürgerlichen Gesellschaft dar. Sie entlarvt das scheinbar rational-autonome Verhalten der Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft als Selbst-Täuschung um den Preis der Abwehr von Affekten und der Gefahr ihrer Wiederkehr im Symptom. Die Psychoanalyse enthüllt das Ich als Ergebnis von Kämpfen und Kompromissen, als Ort prolongierter infantiler Ohnmacht und Abhängigkeit. Es steht im Bann des Wiederholungszwanges, der Verstrickung in nicht bewältigte Widersprüche, deren es sich nur durch Verdrängung und Selbstaufgabe erwehren kann: denn das 'Klischeeverhalten' (Lorenzer) entzieht sich "unabhängig vom Symbolgefüge hinter dem Rücken des Individuums durch."¹

Im Insistieren auf menschlichem Leiden, der Unterdrückung natürlicher Bedürfnisse, der Entdeckung des Unbewußten zeigt die Psychoanalyse, daß gesellschaftliche Herrschafts-Knechtschaftsbeziehungen die Vergesellschaftung der Individuen nur um den Preis ihrer Selbsttäuschung und psychischen Erkrankung zulassen.

Allerdings müßten diese Erkenntnisse im gesellschaftstheoretischen Rahmen reformuliert werden; hierzu werden in den folgenden Überlegungen zur gesellschaftlichen Bestimmtheit der Kindheitsphase einige zentrale Konzepte der Psychoanalyse erörtert werden.

1) A.Lorenzer (1970a), S. 82.

8.2 Psychoanalyse und Kindheit

In ihren theoretischen Erkenntnissen hat die Psychoanalyse von Anfang an die pathogene Bedeutung von Erfahrungen in der Kindheit besonders herausgestellt. Konflikte in der Kindheit gelten als Regelfall und als grundlegende Disposition späterer neurotischer Erkrankungsformen im Erwachsenenalter. "Seitdem wir schärfer zu sehen verstehen, sind wir versucht, zu sagen, die Kinderneurose sei nicht die Ausnahme, sondern die Regel, als ob sie sich auf dem Weg von der infantilen Anlage bis zur gesellschaftlichen Kultur kaum vermeiden ließe."¹

Die klassische Psychoanalyse erklärt diese pathogene Bedeutung der Kindheitsphase als Folge des Zusammenwirkens von "konstitutionellen" und "akzidentellen" Ursachen², von mitgebrachter Anlage und Empfindlichkeit der Kinder und äußeren Einwirkungen, von Triebforderungen und Ansprüchen der Realität. Kindheit stellt das Spannungsfeld eines ahistorisch gültigen Widerspruchs von Natur und Kultur dar, der im Rahmen sozialer Beziehungen in der Familie ausgehandelt und zunächst entschieden wird. Dabei vollzieht sich die Ausprägung dieser Konflikte nach psychoanalytischer Erkenntnis entlang einer biologisch vorgezeichneten Entwicklung der Stadien infantiler Sexualität, wobei die Eltern als Vertreter des Realitätsprinzips diesen infantilen Triebbedürfnissen letztlich ahistorisch gültige Geschlechts- und Generationsrollen entgegensetzen.

1) S. Freud, GW XIV, S. 245.

2) vgl. S. Freud, GW XI, S. 375 ff.

Dieser Widerspruch von Naturbestimmtheit und gesellschaftlicher Mißbilligung infantiler Sexualforderungen wird von der klassischen Psychoanalyse als Niederschlag sozialer Konstellationen im innerpsychischen Erleben thematisiert, ohne daß die sozialen Lebensverhältnisse, aus denen die sexuellen Störungen erwachsen, selbst eingehend analysiert werden."... bei allen Einsichten, die Freud uns implizit oder explizit über die Familiensituation seiner Patienten bescherte, blieb das Teleskop seines Erkennens wesentlich auf die analytische Zweierbeziehung und die innerpsychischen Prozesse des Patienten gerichtet. Er ließ die Familie vergleichsweise unscharf am Rande seines wissenschaftlichen Interessenhorizonts liegen."¹

Um den Geltungsbereich der Psychoanalyse als Theorie pathogener Kindheitserfahrungen bestimmen zu können, soll zunächst der gesellschaftliche Entwicklungsprozeß der Kindheitsphase analysiert werden. Denn Kindheit und die darin begründete Verankerung pathogener Erfahrungen sind nicht durch das biologische Lebensalter, durch naturgemäße Konstellationen gegeben, sondern sind Folge und Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse. Im Unterschied zum Erwachsen-Sein ist Kindsein gegenwärtig dadurch ausgezeichnet, daß Kinder von der gesellschaftlichen Verausgabung von Arbeit freigesetzt sind. Verglichen mit vorangegangenen Epochen betrifft dies gegenwärtig alle Kinder bis zu einem bestimmten Lebensalter. Die Widersprüche, die sich hieraus für die Erfahrungswelt und Entwicklung des Kindes ergeben, stellen die Grundlage und den bevorzugten Geltungsbereich psychoanalytischer Erkenntnis dar. Kindheit als gesellschaftlich auffällige Manifestation eines bestimmten Lebensalters ist erst relativ spätes Produkt der Geschichte. Als Begriff, als soziale Kategorie taucht 'Kind' z.B. in Frankreich erst ab der Mitte des 17. Jahrhunderts für Angehörige des Bürgertums auf, und zwar zunächst nur für Knaben.²

1) H.Stierlin (1971), S. 104 f.

2) Vgl. Ph.Aries (1962)

Die allmähliche Differenzierung in Kinder- und Erwachsenenwelt, die Hervorhebung besonderer psycho-sozialer Merkmale des Kindes vollzieht sich mit der Herausbildung der bürgerlichen Familienform und der damit verbundenen Trennung von privat-familialem und gesellschaftlich-öffentlichem Bereich, dem die Freisetzung der Frauen und Kinder von der Arbeit zur gemeinsamen Lebenssicherung entspricht. So manifestiert das Aufkommen dieses Begriffes zunächst vor allem den zunehmenden Ausschluß der Bürgerkinder vom öffentlichen Leben der Erwachsenen, ihre Isolation und Abtrennung. Ihre Erziehung zu bürgerlich-individualistischen Tugenden, zu Leistung und Pflichterfüllung setzt der Welt des Adels mit ihrem öffentlichen Müßiggang und Nichtstun die Beschäftigung der Kinder mit nützlichen Tätigkeiten entgegen; denn 'Müßiggang ist aller Laster Anfang'.¹ Die Herausbildung der eigenen Kinderwelt ist auf dieser privat-familialen Grundlage bürgerlichen Familienlebens zunehmend mit einer Infantilisierung verbunden. Man entwickelt spezifische 'kindgemäße' Gegenstände und Spielzeug; es bildet sich eine eigene Kindersprache und eine besondere Kindermode heraus. Alles dient der Veranschaulichung und Bewahrung der jetzt erst entdeckten kindlichen Unschuld, Naivität, Reinheit. Dieses Aufkommen künstlich kindlicher Welten signalisiert und befestigt den endgültigen Abschluß einer gesellschaftlichen Entwicklungsphase, in der auf der Basis der Produktion für den Eigenbedarf die Arbeitsteilung zwischen den Produzenten weitgehend ihrer konstitutionellen Ausstattung und Fähigkeit entsprach. Generations- und Geschlechtsrollen waren noch an konkreten Prozessen der Auseinandersetzung mit der Natur orientiert und waren als solche konstitutiver Teil der Gesellschaftsstruktur.

1) Vgl. auch J.v.Ussel (1970), S. 87 ff.

Dieser gemeinsam getragenen Form der Lebenssicherung entsprachen naturwüchsige patriarchalische und personale Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnisse. In diesen vorbürgerlichen Gesellschaftsformationen war die Integration der Kinder in die Welt der Erwachsenen im täglichen Lebensprozeß vermittelt und durch feudal-patriarchalische Herrschafts- und Eigentumsverhältnisse geregelt, die den zukünftigen sozialen Stand zur Sache der Geburt machten. Kinder waren auf natürliche Weise in diesen Prozeß gemeinsamer Existenzhaltung integriert. Sie wurden von den Erwachsenen nicht durch formal festgelegte Grenzen und besondere Formen der Affektbeherrschung unterschieden, waren eher kleine Miniaturausgaben von Erwachsenen. Ihr 'Spielzeug' waren den Werkzeugen der Erwachsenen nachgeformt, ihr 'Spielen' diente der imitatorischen Einübung produktiver Fertigkeiten.¹

Die 'Kinderwelt' bildet sich also mit der Ablösung der feudalen durch die bürgerliche Gesellschaft heraus und ist zunächst für Angehörige des Bürgertums reserviert. Dem entgegengesetzt bleiben diejenigen Teile der Bevölkerung, die Kindererziehung aus ihrem Lohnfond bestreiten müssen und von daher auf Kinderarbeit angewiesen sind. Diese Gegenüberstellung, die im Entstehungszusammenhang des Kindheitsbegriffs noch enthalten ist, wird in der Folge zunehmend verdeckt. Mit der Durchsetzung gesellschaftlicher Arbeitsteilung auf industriell-kapitalistischer Grundlage und der damit verbundenen Abtrennung der Erziehung und Qualifikation des Arbeitsvermögens vom Bereich der gesellschaftlichen Produktion wird 'Kindheit=Nicht-Arbeit' bestimmendes Merkmal für die erste Lebensphase aller Gesellschaftsmitglieder. Gerade diese Allgemeingültigkeit der Bezeichnung für Angehörige aller Gesellschaftsklassen verhüllt jedoch die Klassenspezifischen Unterschiede der Konstitution dieser Lebensphase. Für die zukünftigen Lohnabhängigen ist Kindheit

1) Vgl. Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung (1971)
Vgl. auch JDZ-Dokumentation (1975).

dadurch bestimmt, daß die Freisetzung von Arbeit nicht eine freie Entfaltung der produktiven Fähigkeiten möglich macht, sondern daß die Entwicklung des Kindes an institutionelle und personelle Abhängigkeiten gekettet ist, die durch die von uns behandelte widersprüchliche Einheit des öffentlichen und privaten Bereichs bestimmt werden. Die Teilhabe der Kinder am gesellschaftlichen Arbeitsprozeß bestimmt sich gegenwärtig nicht nach Alter und Fähigkeiten, sondern ist das Ergebnis gesellschaftlicher Vermittlungsprozesse und wird durch dem Arbeitsprozeß vorgelagerte, partiell verselbständigte Erziehungs- und Ausbildungsverhältnisse vorentschieden. Damit wird es jedoch weitgehend erschwert, allein über das Lebensalter der Kinder wesentliche Zusammenhänge erfassen zu wollen. Denn die Kindheitsphase wird vor allem durch familiäre Lebensverhältnisse strukturiert, deren widersprüchliche, dem gesellschaftlichen Produktionsprozeß untergeordnete Basis die entscheidende materielle und psychische Schranke kindlicher Erfahrung und Entfaltungsmöglichkeit darstellt. Innerhalb dieser Lebensverhältnisse ist die Welt der Kinder ein Bereich, indem sie isoliert und infantilisiert werden; denn kindliche Tätigkeit und Spielen können nicht mehr als sinnvolle und nützliche Vorbereitung auf gesellschaftliche Arbeit verstanden werden.¹

Die Geringschätzung kindlichen Tuns, die darin begründet ist, daß der Zusammenhang dieser Tätigkeit zur Arbeitsqualifikation nicht einsehbar und prinzipiell privat nicht

1) Sehr problematisch ist es allerdings, aus diesen Widersprüchen die Forderung 'Nieder mit der Kindheit' abzuleiten, die z.B. Firestone (1975) vertritt oder, wie auf anderer Ebene einige Pädagogen versuchen, die Kinderwelt an der Produktionstätigkeit der Erwachsenen modellhaft auszurichten. Denn die außerordentlich große Bedeutung, die die anschauliche Seite der Produktionswirklichkeit hierbei enthält, überspringt ja gerade die widersprüchliche Basis gegenwärtiger, dem Produktionsprozeß vorgelagerter Erziehungsverhältnisse. Damit wird nicht hinreichend reflektiert, welchen Stellenwert diese konkret anschauliche Seite der Produktionstätigkeit für die kindliche Entwicklung gegenwärtig überhaupt haben kann. Offen bleibt ebenfalls, wie derartige Zusammenhänge so in die 'Welt der Kinder' eingebracht werden können, daß sie nicht entweder die Realität kindlicher Aufnahme- und Verarbeitungsstrukturen aus dem Blick verlieren oder den hochentwickelten Stand gegenwärtiger Produktionstechnologien simplifizierend verfälschen, d.h. eine museale Welt künstlich für die Kinder lebendig erhalten.

herstellbar ist, hat für die psychische Entwicklung des Kindes außerordentlich schwerwiegende Folgen. Denn damit wird zugleich außeracht gelassen, daß Spiel und Tätigkeit des Kindes für seine Entwicklung, für die psychische Verarbeitung der widersprüchlichen Erfahrungen der Kindheitsphase unabdingbar sind.

Diese außerordentliche Wichtigkeit des Spielens der Kinder hat vor allem die psychoanalytische Kindertherapie erkannt, ohne jedoch die historisch-gesellschaftlichen Bezüge des kindlichen Spielens und seine Unvereinbarkeit mit Arbeit direkt zu thematisieren. Aber die Funktion und Bedeutung, die die Psychoanalyse dem Spiel beimißt, enthalten wesentliche Hinweise auf die Folgen, die mit der Abgetrenntheit des familialen Bereichs von gesellschaftlich relevanter Erfahrung für die Realitätserfahrung und -verarbeitung der Kinder verbunden sind. Der symbolische Gehalt und Handlungsbezug des Spiels, das Spiel als "Sprache des Kindes", in der traumatische Versagungssituationen wiederbelebt, symbolisch verstellt, korrigiert und damit partiell bewältigt werden können, entsprechen der gegenwärtigen Erfahrungswelt des Kindes, die ihm ein integriertes allmähliches Hereinwachsen in seine Erwachsenenrolle durch aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Lebensprozeß nicht möglich macht. Die Psychoanalyse stellt das affektive Erleben und die Phantasietätigkeit des Spielens in den Vordergrund, vergleicht die Prinzipien des Spielens mit denen der Traumbildung und fängt gerade darin die Realität von Kindern ein, die gesellschaftliche Wirklichkeit grundsätzlich nicht durchschauen, sondern nur auf magisch-phantastische Weise bewältigen können.¹

1) Spiel und realitätsbezogenes Denken entsprechen in der Erkenntnis der Psychoanalyse unterschiedlichen psychischen Funktionen: "Mit der Einsetzung des Realitätsprinzips wurde eine Art Denktätigkeit abgespalten, die von der Realitätsprüfung freigehalten und allein dem Lustprinzip unterworfen blieb. Es ist dies das Phantasieren, welches bereits mit dem Spielen der Kinder beginnt und später als Tagträume fortgesetzt die Anlehnung an reale Objekte aufgibt." S.Freud, GW VIII, S. 234.

Dieser traumatischen Wirklichkeit können sich Kinder nur im Spiel anvertrauen, indem sie die Realität auf phantastische Weise korrigieren und kontrollierbar machen. Wie die Psychoanalyse zeigt, stellen Kinder im Spiel eine 'Als-ob-Situation' her, die durch ein labiles Gleichgewicht zwischen wunscherfüllender Illusion und realitätsbezogener Prüfung belebt und ausgestaltet wird. Erst indem das Kind das, was es spielt, als zu sich selbst nicht zugehörig verleugnet, kann es den Widerspruch zwischen eigenen Wünschen und Versagungen der Realität relativ gefahrlos darstellen, bewußtseinsfähig und damit psychisch bearbeitbar machen. In der Erkenntnis der psychoanalytischen Theorie, daß kindliches Spiel entgegen herrschender Auffassung nicht 'Spaß', sondern 'Ernst' ist¹, daß es zielgerichtet, wirklichkeitsbezogen ist und für die Möglichkeiten, Realität zu verarbeiten, entscheidend ist, spiegelt die Psychoanalyse auch die Einschränkungen gegenüber möglichen Formen der Realitätsaneignung, denen Kinder gegenwärtig ausgesetzt sind. Für gegenwärtige familiäre Lebensverhältnisse kann man sagen, daß Spielen Kinder vor zwei Gefahren zu bewahren vermag: "... vor der Verleugnung (oder Verdrängung) der psychischen Realität, die zur Neurose führen kann, und der Verleugnung der äußeren Realität, die zur Psychose führen kann."²

Als Abbildung der widersprüchlichen Folgen, die mit der gesellschaftlichen Lebenspraxis für die Entwicklung des Kindes in der bürgerlichen Familienform verbunden sind, soll auch im folgenden die psychoanalytische Erkenntnis der infantilen Sexualität und ihrer ätiologisch bedeutsamen Rolle erörtert werden.

In diesem Zusammenhang sind sozialgeschichtliche Analysen sexueller Verhaltensweisen sehr interessant. Aus ihnen geht hervor, daß die außerordentliche Bedeutung genitaler

1) vgl. bes. S.Freud GW VII, S. 214 ; GW XIII, S. 13 ff, S. 21.

2) N.Searl (1932), S. 256.

Sexualität erst spezifisches Produkt und Problem der bürgerlichen Verhältnisse ist. Diese bürgerliche Moral machte erst die Verbannung des Sexuellen aus dem öffentlichen Bereich, Intimisierung und Ethisierung sexueller Beziehungen und ihre Unterwerfung unter die Fortpflanzungsfunktion erforderlich: "Der Körper wurde von einem Lustorgan zu einem Leistungsorgan umgeformt. So entwickelte das Bürgertum eine Leistungsmoral, die das lustvolle Erleben von Sexus und Eros unmöglich machte."¹

Die Folgen der bürgerlichen Gesellschaft für die Entwicklung der Triebstruktur und die Affektkontrolle konstituieren den Gegenstandsbereich der Psychoanalyse und die Auffassung von der sexuellen Ätiologie neurotischer Erkrankungen.

Freud hat die Sexualität als eine der beiden Antriebsarten menschlichen Verhaltens entdeckt und darauf hingewiesen, daß die genitale Sexualität eine sekundäre Organisation darstellt, die ihre Gestalt erst durch das Schicksal der ursprünglich anarchisch funktionierenden Partialtriebe erhält. Dabei läßt sich die Existenz infantiler Sexualität nicht auf Vorformen genitaler Strebungen reduzieren, sondern sie ist an die Vielfalt erogener Körperzonen angelehnt und strebt in Form einzelner, zunächst unabhängig voneinander funktionierender Partialtriebe nach Befriedigung. In dem Studium der Persionen Erwachsener, die Freud als Regression auf Fixierungen der Organisationsstufen infantiler Sexualentwicklung und als deren psychische Bearbeitung erklärt, findet er wichtige Beschäftigungen für diese polymorph-perversen Anlagen der Sexualität in der Kindheit. Mit diesen Erkenntnissen hat Freud die typisch bürgerliche romantische Verklärung der Natur des Kindes als 'rein und unverdorben', ihre vermeintlich geschlechtslose Existenz entschieden kritisiert. Seine Entdeckung

1) J.v.Ussel (1970), S. 39; zu berücksichtigen ist hier auch, daß der Begriff der Sexualität als Bezeichnung einer Verhaltensform selbst sozial-historisch spezifische Bedeutungen hat; Vgl. hierzu J.v.Ussel (a.a.O.), S. 8 ff.

der anarchisch-sexuellen Natur des Menschen, die durch die Anforderungen der bürgerlichen Kultur zwangsweise gebändigt wird, bedeutete zweifellos eine massive Bedrohung bürgerlicher Maxime der Einheit von Vernunft und Natur, die im Modell des autonom nach individueller Nutzenmaximierung strebenden homo oeconomicus theoretischen Ausdruck fand. Freud erkennt: "Die Gesellschaft wird sich nicht beeilen, uns Autorität einzuräumen. Sie muß sich im Widerstande gegen uns befinden, denn wir verhalten uns kritisch gegen sie; wir weisen ihr nach, daß sie an der Verursachung der Neurosen selbst einen großen Anteil hat. Wie wir den Einzelnen durch die Aufdeckung des in ihm Verdrängten zu unserem Feinde machen, so kann auch die Gesellschaft die rücksichtslose Bloßlegung ihrer Schäden und Unzulänglichkeiten nicht mit sympathischem Entgegenkommen beantworten; weil wir Illusionen zerstören, wirft man uns vor, daß wir die Ideale in Gefahr bringen."¹

Dabei ließ ihn seine eigene Verpflichtung an wissenschaftliche Aufrichtigkeit die Mißachtung und Diskriminierung seiner theoretischen Entdeckung erst im Nachhinein verstehen: "Ich behandelte meine Entdeckungen wie indifferente Beiträge zur Wissenschaft und hoffte dasselbe auch von den anderen. Erst die Stille, die sich nach meinen Vorträgen erhob, die Leere, die sich um meine Person bildete, die Andeutungen, die mir zugetragen wurden, ließen mich allmählich begreifen, daß Behauptungen über die Rolle der Sexualität in der Ätiologie der Neurosen nicht darauf rechnen könnten, so behandelt zu werden wie andere Mitteilungen."^{2,3}

Für die Frage nach dem sozial-historischen Geltungsbereich der psychoanalytischen Theorie ist die Auseinandersetzung mit ihrem Triebkonzept stets zentral gewesen. Freud selbst hat bekanntermaßen seine Triebtheorie nicht an den entfalteten gesellschaftlichen Verhältnissen festgemacht,

1) ders. GW VIII, S. 111.

2) ders. GW X, S. 59.

3) Für diese Außenseiterposition in den Wissenschaften warer auch politische Gründe maßgeblich: als jüdischer Arzt hatte Freud jahrzehntelang gegen berufliche Isolierung und um wissenschaftliche Anerkennung zu kämpfen. vgl. hierzu vor allem auch M.Robert (1967), S. 142 ff., S. 197 ff.

sondern sie als letztlich ahistorisch gültige Erkenntnisse verstanden, und in ihnen gesellschaftliche Einflüsse nur insoweit berücksichtigt, als sie sich im innerpsychischen Erleben und Triebschicksal niederschlugen. Diese Verkehrung des entfremdeten Abbilds menschlicher Psyche zu seinem Wesen sei, so meint Schneider, ausschlaggebend auch für Freuds Anthropologisierung und Psychologisierung der Grundlagen menschlicher Existenz: "Da die Freudsche Theorie die gesellschaftliche Realität nur insoweit rezipiert, als sie intrapsychisch repräsentiert wird, mußte sie schließlich die intrapsychische Repräsentanz der äußeren Realität mit dieser selbst verwechseln. So wurde die Außenwelt mit ihren sozialen, politischen und kulturellen Institutionen schließlich als materialisierte Projektionen innerpsychischer Bedürfnisse und ihrer Abwehr gedeutet, die in der Kindheit der Gesellschaftsmitglieder entstanden seien."¹

Vor allem die materialistische Psychologie kritisiert das psychoanalytische Triebkonzept mit dem Argument, damit werde die Existenz des gesellschaftlichen Wesens des Menschen, der sich durch die Produktion seiner Subsistenzmittel selbst produziert, außeracht gelassen, letztlich zugunsten einer Naturalisierung der Soziogenese des Individuums. Sève meint in diesem Zusammenhang: "Es gibt insgesamt kaum etwas, das im psychoanalytischen Modell nicht seinen ordnungsgemäßen, das heißt zentralen Platz fände - bis auf die gesellschaftliche Arbeit. Da liegt der Hauptmangel der Psychoanalyse als virtueller - und im übrigen zweifellos widerstrebender - Bewerber um den Titel allgemeine Theorie der menschlichen Persönlichkeit. Die Psychoanalyse in ihren intelligentesten Formen ist womöglich, ja zweifellos das Wesentlichste, was zum konkreten Individuum gesagt werden kann, solange dessen wesentlichster Aspekt noch übergangen wird."²

Für die Analyse menschlicher Bedürfnisse folgt aus diesen Überlegungen vor allem, daß sie nicht eine vorsoziale Grundlage, sondern das historische Produkt gesellschaftlicher Arbeit darstellen; die individual-

1) M.Schneider (1973), S. 85.

2) ders. (1973), S. 167; vgl. auch ders. (a.a.O.), bes. S. 32 ff, S. 320 ff.

der anarchisch-sexuellen Natur des Menschen, die durch die Anforderungen der bürgerlichen Kultur zwangsweise gebändigt wird, bedeutete zweifellos eine massive Bedrohung bürgerlicher Maxime der Einheit von Vernunft und Natur, die im Modell des autonom nach individueller Nutzenmaximierung strebenden homo oeconomicus theoretischen Ausdruck fand. Freud erkennt: "Die Gesellschaft wird sich nicht beeilen, uns Autorität einzuräumen. Sie muß sich im Widerstande gegen uns befinden, denn wir verhalten uns kritisch gegen sie; wir weisen ihr nach, daß sie an der Verursachung der Neurosen selbst einen großen Anteil hat. Wie wir den Einzelnen durch die Aufdeckung des in ihm Verdrängten zu unserem Feinde machen, so kann auch die Gesellschaft die rücksichtslose Bloßlegung ihrer Schäden und Unzulänglichkeiten nicht mit sympathischem Entgegenkommen beantworten; weil wir Illusionen zerstören, wirft man uns vor, daß wir die Ideale in Gefahr bringen."¹

Dabei ließ ihn seine eigene Verpflichtung an wissenschaftliche Aufrichtigkeit die Mißachtung und Diskriminierung seiner theoretischen Entdeckung erst im Nachhinein verstehen: "Ich behandelte meine Entdeckungen wie indifferente Beiträge zur Wissenschaft und hoffte dasselbe auch von den anderen. Erst die Stille, die sich nach meinen Vorträgen erhob, die Leere, die sich um meine Person bildete, die Andeutungen, die mir zugetragen wurden, ließen mich allmählich begreifen, daß Behauptungen über die Rolle der Sexualität in der Ätiologie der Neurosen nicht darauf rechnen könnten, so behandelt zu werden wie andere Mitteilungen."^{2,3}

Für die Frage nach dem sozial-historischen Geltungsbereich der psychoanalytischen Theorie ist die Auseinandersetzung mit ihrem Triebkonzept stets zentral gewesen. Freud selbst hat bekanntermaßen seine Triebtheorie nicht an den entfalteten gesellschaftlichen Verhältnissen festgemacht,

1) ders. GW VIII, S. 111.

2) ders. GW X, S. 59.

3) Für diese Außenseiterposition in den Wissenschaften warer auch politische Gründe maßgeblich: als jüdischer Arzt hatte Freud jahrzehntelang gegen berufliche Isolierung und um wissenschaftliche Anerkennung zu kämpfen. vgl. hierzu vor allem auch M.Robert (1967), S. 142 ff, S.197ff.

sondern sie als letztlich ahistorisch gültige Erkenntnisse verstanden, und in ihnen gesellschaftliche Einflüsse nur insoweit berücksichtigt, als sie sich im innerpsychischen Erleben und Triebchicksal niederschlugen. Diese Verkehrung des entfremdeten Abbilds menschlicher Psyche zu seinem Wesen sei, so meint Schneider, ausschlaggebend auch für Freuds Anthropologisierung und Psychologisierung der Grundlagen menschlicher Existenz: "Da die Freudsche Theorie die gesellschaftliche Realität nur insoweit rezipiert, als sie intrapsychisch repräsentiert wird, mußte sie schließlich die intrapsychische Repräsentanz der äußeren Realität mit dieser selbst verwechseln. So wurde die Außenwelt mit ihren sozialen, politischen und kulturellen Institutionen schließlich als materialisierte Projektionen innerpsychischer Bedürfnisse und ihrer Abwehr gedeutet, die in der Kindheit der Gesellschaftsmitglieder entstanden seien."¹

Vor allem die materialistische Psychologie kritisiert das psychoanalytische Triebkonzept mit dem Argument, damit werde die Existenz des gesellschaftlichen Wesens des Menschen, der sich durch die Produktion seiner Subsistenzmittel selbst produziert, außeracht gelassen, letztlich zugunsten einer Naturalisierung der Soziogenese des Individuums. Sève meint in diesem

Zusammenhang: "Es gibt insgesamt kaum etwas, das im psychoanalytischen Modell nicht seinen ordnungsgemäßen, das heißt zentralen Platz fände - bis auf die gesellschaftliche Arbeit. Da liegt der Hauptmangel der Psychoanalyse als virtueller - und im übrigen zweifellos widerstrebender - Bewerber um den Titel allgemeine Theorie der menschlichen Persönlichkeit. Die Psychoanalyse in ihren intelligentesten Formen ist womöglich, ja zweifellos das Wesentlichste, was zum konkreten Individuum gesagt werden kann, solange dessen wesentlichster Aspekt noch übergangen wird."²

Für die Analyse menschlicher Bedürfnisse folgt aus diesen Überlegungen vor allem, daß sie nicht eine vorsoziale Grundlage, sondern das historische Produkt gesellschaftlicher Arbeit darstellen; die individual-

1) M. Schneider (1973), S. 85.

2) ders. (1973), S. 167; vgl. auch ders. (a.a.O.), bes. S. 32 ff., S. 320 ff.

geschichtliche Entfaltung der Bedürfnisse und der auf ihnen aufbauenden psychischen Strukturen ist als Entwicklungsprozeß zu sehen, dessen Grundlagen in der historisch-gesellschaftlichen Form der Lebenssicherung liegen.

Zweifellos enthält die psychoanalytische Triebtheorie in dieser Hinsicht schwerwiegende Probleme, die insbesondere die Ahistorizität des Triebbegriffs betreffen. Zudem scheint auch in ihrem eigenen Selbstverständnis ihr Geltungsanspruch als allgemeine historische Psychologie keineswegs geklärt zu sein.¹

Uns scheint, daß vor allem Brückner die historische Spezifität des psychoanalytischen Ansatzes und damit zugleich die notwendigen Ansatzpunkte einer Reformulierung ihrer Erkenntnisse zutreffend sieht: "Die Psychoanalyse erforscht und beschreibt die Form psychischer (und psychophysischer) Gesetzmäßigkeiten, in denen sich Individuation, Menschwerdung unter den vom Historischen Materialismus begriffenen Strukturmerkmalen, 'wirklichen Prozessen' aller bisherigen Geschichte vollzieht, aber sie weiß dies nicht und kann deshalb ihren adäquaten Ausdruck noch nicht finden."²

Auf dieser Interpretation aufbauend sollen zumindest einige Hinweise zum Triebkonzept der Psychoanalyse erörtert werden, deren ausführliche Diskussion allerdings in ihrem Umfang die Grenzen dieser Arbeit überschreiten würde. Die im psychoanalytischen Triebkonzept dargestellte Herausbildung gesonderter, von der Not der Lebenserhaltung partiell verselbständigter sexueller Bedürfnisse kann im Zusammenhang stammesgeschichtlicher Betrachtungen als Produkt gesellschaftlicher Arbeit verstanden werden, deren Vergegenständlichung in Reichtum und Vorräten erst diese Abtrennung und Sonderstellung sexueller gegenüber organischen Trieben hervorbrachte. Aufbauend hierauf wäre zu fol-

1) Hier sind vor allem A.Lorenzers Ansätze der Kritik der klassischen Psychoanalyse und der Begründung der Psychoanalyse als materialistischer Sozialisationstheorie außerordentlich wichtig; vgl. bes. ders. (1972), (1973), (1974).

2) ders. (1972 b), S. 366.

gern, daß die Psychoanalyse gerade in der bevorzugten Bedeutung, die sie dem menschlichen Sexualbedürfnis als Antriebskraft individuellen Handelns einräumt, diejenigen Momente pathogen verzerrter sozialer Interaktionsbeziehungen abbildet, die mit der Unterordnung der konkreten unter die abstrakte Arbeit für die individuelle Entwicklung verbunden sind. So kann die Erkenntnis der Psychoanalyse, daß gestörte Bildungsprozesse psychischer Strukturen vor allem Produkt sexueller Triebkonflikte sind, als Hinweis auf das Problem gewertet werden, daß unter den gegenwärtigen Produktionsverhältnissen die Verausgabung von Arbeit nicht unter Tätigkeitsformen erfolgt, die einheitlichen Bildungsprozessen psychischer Strukturen entsprechen, sondern unter der Herrschaft des Verwertungsprozesses. Als dessen Niederschlag in psychischen Strukturen wäre dann diese Abspaltung des bedürfnismäßigen Zusammenhanges der psychischen Funktionen des Individuums zu einem scheinbar ahistorischen Antriebspotential zu werten.

Im familiensoziologischen Zusammenhang kann mit diesen Überlegungen der Erkenntnischarakter psychoanalytischer Theorie eingehender erörtert werden, indem gezeigt wird, daß wesentliche Erkenntnisse der Psychoanalyse im Zusammenhang mit der Krise der bürgerlichen Familienform interpretiert werden können. Die zentrale Bedeutung infantiler Sexualität ist Ausdruck des Widerspruches, daß mit der Lohnabhängigkeit die Erziehung der Kinder nicht an produktiver Verausgabung der eigenen Tätigkeit ausgerichtet werden kann, sondern als scheinbare Privatangelegenheit zu einer zerstörerisch-kompensatorischen Wiedergutmachungsstrategie gegenüber den in der Öffentlichkeit erfahrenen eigenen Defiziten verkümmert. Denn erst diese gesellschaftlichen Verhältnisse führen zu der extremen Verselbständigung und Überemotionalisierung familialer Sozialbeziehungen

und zu den zirkulären Strategien wechselseitiger Infantilisierung und Sexualisierung. Die Psychoanalyse zeigt, in welchem hohem Ausmaß Triebverzicht in den Familien nicht mehr als Teil gesellschaftlich getragener Anforderungen einsehbar, sondern Folge emotionaler Überforderung ist, Ausdruck unbewusster Wünsche der Eltern nach Verführung und Ersatzbefriedigung am Kind und deren Abwehr in pathogenen symbiotischen Interaktionsbeziehungen. Ebenso gibt die klassische Psychoanalyse, die die biologische Hilflosigkeit und infantile Ohnmacht in ihrer Bedeutung für psychische Erkrankung sehr in den Vordergrund stellt¹, damit zugleich verstellte Hinweise auf die Einheitlichkeit der gesellschaftshistorischen Konstitution von Kinder- und Erwachsenenwelt, obgleich sie diese Prinzipien auf ahistorische Gesetzmäßigkeiten einer von Naturzwängen beherrschten individuellen Entwicklung zurückführt. Ihre theoretische Vernachlässigung der gesellschaftlichen Grundlagen dieser Erkenntnis bewirkt allerdings, daß die Psychoanalyse die historische Bestimmtheit dieses 'Determinationsverhältnisses' von Kindheit und Erwachsensein nicht erfassen kann. Sie sieht nicht, daß die Identität von Entwicklungsgrundlagen und Entfaltungsmöglichkeiten Produkt historisch-gesellschaftlicher Lebensverhältnisse ist. In Verkennung der Einheit von Arbeits- und Verwertungsprozeß als Grundlage und Grenze der Entfaltung und Befriedigung menschlicher Bedürfnisse geht Freud davon aus, daß die Unterdrückung der infantilen Sexualität durch Aufhebung familialer Zwänge möglich sei, ohne deren gesellschaftliche Bedingungen zu berücksichtigen. Bei dieser Kritik sollte freilich nicht übersehen werden, daß Freud selbst bekanntermaßen oft auf die Grenzen der Psychoanalyse verwiesen und daran erinnert hat, "daß die Psychoanalyse für sich allein ein vollständiges Weltbild nicht liefern kann."²

1) vgl. etwa S.Freud, GW XIV, S. 186 f.

2) ders. GW XIII, S. 427.

Mit diesen gesellschaftstheoretischen Überlegungen können pathogene Konstellationen der Kindheitsphase nunmehr als Regelfall einer überindividuellen Entwicklung erklärt werden. Damit soll die Perspektive der klassischen Psychoanalyse auch insofern erweitert werden, als diese die kindliche Persönlichkeitsentwicklung nur als einen innerpsychischen Prozeß abbildet.

Die pathogenen Folgen gegenwärtiger gesellschaftlicher Lebenspraxis für das Kind werden im folgenden vor allem daran diskutiert,

- welche Folgen sich für die psychische Entwicklung des Kindes aus der widersprüchlichen Unterordnung seiner Erfahrungswelt unter den privatkonsumtiven Bereich der Familie ergeben und
- welche Bedeutung familiäre Objektbeziehungen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes haben.

Diese Argumentation wird Schlußfolgerungen darüber erlauben, daß in gegenwärtigen Familien Erfahrungen relativ verbreitet sind, die als allgemeine Dispositionen kindlicher Lernstörungen angesehen werden können.¹

1) Diese Analyse kann die Theorie individualgeschichtlicher Entwicklung als Bildungsprozeß, in dessen Verlauf in der materiellen und kulturellen Welt enthaltenen Gegenstandsbedeutungen als Ergebnis gesellschaftlicher Arbeit und als Gebrauchswertvergegenständlichungen angeeignet werden, nur am Rande berücksichtigen. Neben der prinzipiellen Schwierigkeit, die psychoanalytische Theorie in diesen Ansatz zu integrieren, ist dafür vor allem ausschlaggebend, daß dieses Aneignungskonzept bisher noch kaum für eine Theorie psychischer Störungen fruchtbar gemacht worden ist. Zudem entspricht unserer Auffassung nach der Erkenntnischarakter der Psychoanalyse gerade dem Problem, daß kindliche Aneignung in der Familie durch widersprüchliche überemotionalisierte soziale Beziehungen vermittelt ist, aufgrund derer die Entwicklung affektiver Funktionen des Kindes außerordentlich wichtig ist.

Wie bereits angesprochen, liegt die pathogene Grundlage der kindlichen Entwicklung gegenwärtig darin begründet, daß seine Erziehung nicht am Standard der gesellschaftlichen Widerspruchsentwicklung orientiert sein kann, sondern den verselbständigten und irrationalen Verkehren der Gesellschaftserkenntnis aus dem privaten Bereich unterliegt. Diese betreffen vor allem auch das Problem emotional überfrachteter privater Beziehungen und zirkulärer kompensatorischer Strategien gemeinsamen Lebens und Konsums. Die starken Begrenzungen und Verkümmern der Lebensentfaltung des Kindes in gegenwärtigen Familien machen eine integrierte Entwicklung seiner intellektuellen und affektiven Potenzen zur Daseinsbewältigung kaum möglich. Denn das Kind ist in seiner Umwelterfahrung und -bemeisterung mit einer Gegenstandswelt konfrontiert, deren Gewordenheit und Bedeutung durch gesellschaftliche Vermittlungsprozesse ihm prinzipiell nicht zugänglich sind; es ist auf personale Beziehungen angewiesen, die durch 'Liebe zum Kind' getragen werden, deren Erfüllung, vermeintlich außerhalb gesellschaftlicher Grundlagen, irrationaler Selbstzweck geworden ist. Die Psychoanalyse sieht, daß das Kind diese Konflikte nur auf Kosten einer Abspaltung kognitiver Prozesse und der Verdrängung ihres konfliktgeladenen affektiven Entstehungszusammenhanges bearbeiten kann. Sie zeigt damit zugleich, daß eine Analyse kognitiver Funktionen und Fähigkeiten notwendig diese psychischen Konflikte und affektiven Bearbeitungsformen einbeziehen muß. Uns scheint dabei zentral, daß die im gesellschaftlichen Produktionsprozeß verankerte Bedeutungslosigkeit kindlicher Tätigkeit und die widersprüchlichen zirkulären Selbstbestätigungsstrategien der Eltern beim Kind übermächtige Ohnmachtsgefühle gegenüber den Konflikten seiner Umwelt hervorrufen müssen, so daß sich infantile Hilflosigkeit zu einer trauma-

tischen Angstsituation verdichtet.¹

Die gegenständliche Welt, die gegenwärtig den Erfahrungsbereich von Kindern vor allem strukturiert, ist Teil der gesellschaftlichen Praxis, also der Produktion der Existenzmittel als Waren. Vom Standpunkt der Privatsphäre sind dem Kind diese Prozesse der gesellschaftlichen Konstitution seiner Umwelt prinzipiell nicht vermittelbar; es erfährt die sachstrukturellen Einflusstendenzen vorwiegend über familiäre Sozialbeziehungen, die als Filter, als Katalysator gesellschaftlicher Existenzerhaltung zu verstehen sind. Aus der Perspektive des 'privaten' Bereichs sind für das Kind gesellschaftliche Wertordnungen und Eigentumsverhältnisse nicht durchschaubar; der 'Wert' der Dinge ist nicht durch Orientierung an ihrer bedürfnisbefriedigenden Qualität erfahrbare. Für das Kind sind die Prozesse seiner Aneignung der Gegenstandswelt durch soziale Beziehungen vermittelt, die den widersprüchlichen Verkehren des familialen Bereichs unterliegen. Insofern wird es in sehr hohem Maß zu Verarbeitungsmustern gezwungen, die ihm Unterordnung, Fügsamkeit gegenüber äußerlich gesetzten Bestimmungen und die Anerkennung von Wertmustern in ihrer Abstraktheit abverlangen, ohne daß es diese Regelungen durch erfahrungsbezogene Entfaltung seiner Fähigkeiten zumindest partiell nachvollziehen könnte. Dies betrifft insbesondere das Problem, daß die gegenständliche Umwelt des Kindes als Resultat abstrakt-menschlicher Arbeit

1) In welch hohem Ausmaß Kindheit gegenwärtig durch Angsterlebnisse belastet ist, läßt sich aus Untersuchungen über psychische Störungen bei Kindern folgern, die, wie wir zeigen konnten, ein außerordentlich hohen Anteil psychischer Symptombildungen zur Bindung kindlicher Ängste ergeben haben; vgl. bes. Thalmann (1971).

Wert- und Besitzverhältnisse darstellt, die zu den dem Kind psychisch zugänglichen Gebrauchseigentümlichkeiten dieser Dinge in entgegengesetzter Relation stehen können, in jedem Fall jedoch nicht aufgrund ihrer gegenständlichen Beschaffenheit erfaßt werden können.

"Besitzverhältnisse, von Anfang an in Macht-Ohnmacht-Strukturen verflochten, konstituieren die sinnlich erfahrene Welt. Wer sie akzeptiert hat, akzeptiert auch Herrschaft. Die Strukturierung des Erscheinenden durch Possessiv-Pronomina (...) ist mystisch: sie sind keine phänomenalen Daten am Objekt, Eigentumsverhältnisse sind weitgehend abstrakte, unsichtbar, nirgends sich sinnlich zeigende Merkmale der gegenständlichen Welt. 'Mein' und 'Dein' erschließt sich dem Heranwachsenden über Sprachlaut und vielfältige Formen von Lohn und Strafe als ein transzendentes Etwas höchster Bedeutsamkeit. Eine der für unsere Gesellschaften so zentrale Gegenstands-Kategorie wie die des Eigentums bleibt in der Regel unanschaulich."¹

Dem Kind sind insofern Lernprozesse abverlangt, die auf der Isolation einer ihm sinnlich-affektiv zugänglichen Bedeutung dieser Gegenstandswelt von ihrer Repräsentation der gesellschaftlichen Wertordnung aufgebaut sind. Zunächst vor allem durch Sanktionen und elterliche Verbote wird es zur Ausbildung kognitiver Orientierungsmuster gezwungen, in denen es die Realität nicht nach seinen am Gebrauchswert der Dinge orientierten Bedürfnissen wahrnimmt, sondern nach ihm äußerlichen Regeln der Ordnung, des Werts der Dinge und der Verfügbarkeit über sie. "Die persönliche Aneignung als tätige Entfaltung gegenstands- und bedürfnisadäquater Fähigkeiten und Objektbeziehungen nimmt zusehends den Charakter von Verfügungsgewalt an; ein immer sich erweiternder Kreis von Objektbeziehungen muß durch das Nadelöhr privaten Eigentums hindurch, um als Eigentum dann Gegenstand individueller Aneignung - der Konsumtion - werden zu können. Wirkliche Aneignung wird obsolet und reduziert sich auf die flüchtige Akkumulation von Besitztiteln, in der die Beziehung zur Sache rein äußerlich bleibt und durch den Anspruch auf sie ersetzt ist."²

1) P.Brückner (1972 a), S. 108.

2) A.Wacker, o.J., S. 5; vgl. ähnlich K.Holz kamp (1973), S. 210 ff.

In diesem Zusammenhang kann vermutet werden, daß Ergebnisse der Psychoanalyse zur Ätiologie von Lernstörungen einen über den von ihr als Einzelfall untersuchten hinausreichenden verallgemeinerbaren Geltungsbereich haben. Die Psychoanalyse geht davon aus, daß Lernen und Besitzen symbolisch außerordentlich eng verbunden sind und analysiert den Lernvorgang als Symbolzusammenhang des "Eroberns, Eindringens, Erwerbens"¹. Pearson² systematisiert ähnlich den Prozeß der Wissensaufnahme als einen Vorgang, der der Nahrungsaufnahme weitgehend vergleichbar sei. Diese Beziehung, die die klassische Psychoanalyse als Folge von Konflikten der oralen Phase erklärt³, ist unseres Erachtens in ihrem symbolischen Zusammenhang erst verständlich, wenn sie als Teil gegenwärtiger familialer Lebenspraxis interpretiert wird. Denn hier lernt das Kind Umgangsformen, die durch die bürgerliche Wert- und Eigentumsordnung geprägt sind und lernt dabei den Wert von Besitz, ohne dessen vermittelten Zusammenhang als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse erkennen zu können. Es lernt die Verknüpfung von Kognition und Besitz⁴, lernt die Welt in ihren potentiell bedürfnisbefriedigenden Qualitäten nach Besitz- und Eigentumskriterien zu ordnen.

2) Vgl. ders. (1952)

1) Vgl. W.Lüders (1967), S. 929

3) Vgl. auch K.Singer (1970), S. 47 ff.

4) Brückner illustriert diese Beziehung von 'wissbar' und 'konsumierbar': "Das Arbeiterkind, das nach glänzenden Waren greift und zugleich fragt: 'Was ist das?' erhält von der Mutter die Antwort: 'Das ist nichts', mit dem Zusatz: 'Das ist nichts fürDich'." (1972), S. 108.

Wenn also die Psychoanalyse den engen Zusammenhang zwischen Lernen und Besitzen so stark hervorhebt, so ist darin nicht primär eine entwicklungsspezifische Eigentümlichkeit kindlichen Lernens angesprochen; es sind gesellschaftliche Verhältnisse, die den Besitz von Dingen als Grundlage der affektiven und kognitiven Entwicklung des Kindes so sehr in den Vordergrund treten lassen. "Kinder lernen bewußtseinsnahe, wie sehr der unbeschränkte Umgang mit Objekten (...) davon abhängt, daß man diese Objekte als Eigentum besitzt: erst meine Puppe ist wirklich glücksgewährend. Mit dieser schönen Eigenschaft des Possessivverhältnisses tritt zugleich das Leid in das kindliche Leben: die Eltern können es nur mit jener Puppe kontrollieren, die wirklich die seine ist ('erst wenn Du brav bist, darfst Du wieder mit ihr spielen...') andererseits entdeckt das Kind, daß es versuchsweise selbst Kontrollfunktionen über andere ausüben kann ('Du darfst nur mit meiner Puppe spielen, wenn Du ...')."¹

Auch in den personalen Beziehungen in der Familie, deren patriarchalisch überkommene Form durch unbezahlte 'Privatarbeit' der Hausfrau stabilisiert wird, erfährt das Kind die Bedeutung von Personen nicht im Zusammenhang mit ihrer Stellung im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß, sondern in Kategorien ihres 'Habens' und 'Besitzens'. Aufgrund der Abgetrenntheit der Familie und den Verkehren gesellschaftlicher Verhältnisse aus privater Sicht scheinen 'Besitz' und 'Autorität' hier gleichsam natürliche Eigenschaften von Personen zu repräsentieren.² Die Folgen dieser Abstraktheit gesellschaftlicher Arbeit im privaten Bereich müßten für die Mutter-Kind-Beziehung, sofern darin konkrete, dem Kind nachvollziehbare Hausfrauentätigkeiten immer mitenthalten sind, neu durchdacht werden.³

1) P.Brückner (1972), S. 110 f.

2) Vgl. hierzu bes. auch K.Holzkamp (1973), S. 222 ff.

3) Die fragliche Integrierbarkeit des Aneignungskonzepts mit dem psychoanalytischen Ansatz könnte in diesem Zusammenhang anhand des Symbolbegriffs diskutiert werden; in der von A.Lorenzer (1970) reformulierten Fassung repräsentiert dieses Konzept ja sprachlich vermittelte Interaktionsformen auf der Grundlage affektgetönter Objektbeziehungen; W.Gerhardt (1974) hat sehr detailliert dargelegt, daß ein Hauptproblem dieser Auffassung in der Abstraktion von materialen und kulturellen Gegenstandsbedeutungen liegt, die Symbolen erst ihre Bedeutungsstrukturen zuweisen. Diese Abstraktion, so zeigt er weiter, weist der Psychoanalyse als 'kritischer Theorie des Subjekts' nur einen begrenzten Geltungsbereich zu, sofern sie gesellschaftliche Widersprüche von vornherein in die Analyse von Interaktionskreisen einbindet.

Unter den gegenwärtigen Bedingungen, in denen die Bedeutung gegenstandsbezogener Tätigkeiten von Kindern als Grundlage der Entfaltung ihrer Persönlichkeit dominiert wird durch den Zwang, abstrakte Regelungen gesellschaftlicher Ordnungs- und Wertverhältnisse zu internalisieren, ist anzunehmen, daß Erfahrungen, die Singer von einem lerngestörten Patienten berichtet, weit verbreitet sind:

"Die Mißachtung des kindlichen Tuns und Gestaltens drückt sich oft in einer harmlos erscheinenden Form aus: Es gibt Mütter, die nie Zeit haben, das anzusehen, was das Kind geschaffen hat. (...) Ein Patient mit einer schweren Lernhemmung berichtet in diesem Zusammenhang: 'Meine Mutter verstand mich nie, wenn ich spielte oder was machte. Ich baute zum Beispiel bei den Nachbarkindern kleine Häuschen. Es gefiel mir, wenn ich das so fertig brachte. Wenn ich dann nach Hause kam, sagte meine Mutter: 'Die blöden Häuser da ... Hast wieder den ganzen Klebstoff verbraucht.'"¹

Diese konkrete Form der Mißachtung kindlicher Tätigkeit ist nicht nur häufige Folge materieller Armut, beengter familialer Wohnverhältnisse; sie wird offensichtlich durch die gegenwärtige Spielzeugfabrikation als Wegwerfindustrie gefördert.²

Es ist offensichtlich, daß das Kind sich mit diesen Verhaltenszumutungen und Konflikten seiner Erfahrungswelt nur dann auseinandersetzen kann, wenn es über ein hohes Maß von Phantasie und Angstfreiheit verfügt. Am Abwehrmechanismus der 'Verleugnung in der Phantasie' beschreibt A.Freud psychische Voraussetzungen dieses Verarbeitungsprozesses: die Ersetzung der Realität durch die Phantasie, die spielerische Ausgestaltung der realen Angstsituation als Wunscherfüllung. Diese Abwehr dient der "Sicherung der Leugnung gegen Erschütterung durch die Außenwelt"³ und ist eine Form der Phantasiebefriedigung, die nicht neurotogen, sondern Teil der üblichen Kinderentwicklung ist.⁴

1) K.Singer (1970), S. 67

2) vgl. hierzu bes. die Berichte in IDZ (1975)

3) A.Freud (o.J.), S. 137

4) "Das Ich des Kindes sträubt sich dagegen, ein Stück unliebsamer Wirklichkeit zur Kenntnis zu nehmen. So wendet es sich erst einmal von der Realität ab, verleugnet sie und ersetzt das Unerwünschte bei sich durch die Vorstellung vom umgekehrten Sachverhalt. (...) Wenn die Umwandlung gelingt, wenn das Kind durch die Phantasiebildung für das betreffende Stück der Wirklichkeit unempfindlich gemacht wird, so erspart sich das Ich die Angstentwicklung und alle Triebabwehr und Neurosenbildung."

Dabei bleibt die Ausgestaltung der Phantasiewelt noch den Erfahrungs- und Situationsmomenten der unterträglich gewordenen Wirklichkeit verhaftet; denn Phantasie ist wie Negt & Kluge in diesem Zusammenhang ausführen, eine "reaktive Produktionsform".¹ Sie nutzt für die Ausgestaltung der Wunschwelt Material der kindlichen Personen- und Gegenstandswelt, deren Objekte primärprozeßhaften Umgestaltungsprozessen unterworfen werden, also Aufhebung des Zeitprinzips, Verdichtung und Verschiebung der Funktionsweise der Objekte, wunscherfüllende Uminterpretation der Szenerie. Diese Abspaltung der Phantasie und das scheinbare Wirrwarr ihrer Erscheinungsform sind selbst noch als Ausdruck einer Realität zu verstehen, die dem Kind keine bedürfnisorientierten Aneignungsformen als Basis seiner Realitätserfahrung und Denktätigkeit möglich macht. Die Phantasie des Kindes, mit deren Hilfe es nur Realität zu bewältigen vermag, ist Produkt eines spezifisch der bürgerlichen Gesellschaft eigentümlichen Abspaltungsprozesses. Ihre Kasernierung "... erfolgt in zweierlei Hinsicht: Teile der Phantasiekraft werden als Kitt zur Aufrechterhaltung der entfremdeten Arbeits- und Lebensverhältnisse, der Kultur, absorbiert. (...) Andere Teile derselben Phantasiekraft, die scheinbar frei flottieren, durchschweiften die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, suchen aber wegen ihrer eigenen libidinös gesteuerten Bewegungsgesetze die Berührung mit der entfremdeten Aktualität, mit dem bürgerlichen Realitätsprinzip, von sich aus zu vermeiden."²

Indem die Psychoanalyse die Unterordnung der Phantasie unter das Lustprinzip und ihre Abspaltung von realitätsunterworfenen Denkprozessen hervorhebt, reflektiert sie gegenwärtige Verhältnisse, in denen als Phantasie gilt, was sich gesellschaftlicher Verfügbarkeit entzieht. Daß diese gesellschaftlichen Verhältnisse, je nach materiellem Stand des privaten Lebenszusammenhanges, für Kinder unterschiedliche Umgangsformen mit Wünschen, Spielen und Phantasien zur

1) dies. (1972), S. 70

2) O.Negt & A.Kluge (1972), S. 72 f, FN 53a

Folge haben, haben die Erfahrungen von Hoffmann's Comic Teater¹ deutlich gemacht. Spiel und Phantasie als bedürfnisorientierte Aneignungsform der Realität, als Grundlage kindlicher Selbstentfaltung unterliegt den materiellen Begrenzungen der privaten Konsumsphäre, den Folgen restriktiver Arbeitsverhältnisse im familialen Bereich, die eine Förderung kindlicher Tätigkeit als 'nützlich' zum Luxus privilegierter Schichten werden lassen. Für Kinder der Arbeiterschicht schließen sich 'Wirklichkeit' und bedürfnisorientierte Aneignungsformen weitgehend aus. Für diese Kinder ist 'Wirklichkeit' der von Erwachsenen diktierte, durch Strafe abgesteckte Bereich der Unterordnung und Disziplin, sind die im Spiel gemachten Erfahrungen bedeutungslos, perspektivlos für eine Veränderung der Wirklichkeit. Für diese Kinder gilt, daß nur die strikte und bewußte Trennung von Spiel und Wirklichkeit ihnen die Handlungsfähigkeit im Alltag möglich macht. Wunschträume sind für sie nicht, wie für Kinder 'mittlerer' Schichten "Mutmacher, Treibstoff für das eigene Fortkommen"², sondern sind geborgtes Selbstbewußtsein als Fiktion. "Gelernt und geübt wird im Spiel eigentlich nur, wie man seine Verhältnisse zu Wünschen, Hoffnungen und Bedürfnissen zu regeln hat, wie man diese in einer fiktiven Wirklichkeit am Leben erhält, ohne diese fiktive Wirklichkeit mit der diktierten gesellschaftlichen Wirklichkeit zu vermischen oder zu verwechseln. Im Spiel wird gelernt, wie man sich ein Selbstbewußtsein borgt, ohne sich damit zu identifizieren, es wird gelernt, wie man sich Hoffnungen macht, ohne sie für bare Münze zu nehmen, wie man sich Wünsche erfüllt, ohne sie zu erfüllen..."³

Mit diesen Überlegungen kann der Erkenntnischarakter der Psychoanalyse weiter verdeutlicht werden. Die psychoanalytische Kindertherapie versteht kindliches Spiel nicht als Vorstufe späterer Tätigkeit, sondern als symbolische eigenständige Darstellungsform infantiler Konflikte und Phantasien; sie analysiert dem Umgang des Kindes mit

1) Hoffmann's Comic Teater (1973)

2) Hoffmann's Comic Teater (1973), S. 29.

3) dies. (a.a.O.), S. 30.

Spielmaterialien nicht unter dem Aspekt gegenstandsbezogener Tätigkeitsformen, sondern als symbolisch verstellten Ausdruck verdrängter affektiver Impulse des Kindes. Im Spiel als 'Sprache des Kindes' vermag es Konflikte zwischen infantilen Wünschen und Realitätsanforderungen phantastisch auszugestalten und in ihrer Wiederbelebung partiell symbolisch aufzuheben.¹

Mit dieser Interpretation entspricht die Psychoanalyse den Widersprüchen kindlicher Erfahrungspraxis, die als Realität nicht gebrauchsbefugte Aneignungsformen, sondern vor allem denjenigen Bereich ausweisen, der durch irrationale angsterregende Autoritäts- und Ohnmachtsbeziehungen strukturiert ist, durch Versagungskonflikte, deren Bewältigung höchstens in der Phantasie denkbar ist. Insofern kann das Arrangement psychoanalytischer Kindertherapie, am Spiel als symbolischer Wunscherfüllung den Kindern eine bewußte Bearbeitung ihrer Konflikte zugänglich zu machen, auch als ein Verfahren angesehen werden, das psychische Störungen von Kindern interpretiert als Überlagerung der integrierten sach- und bedürfnisbezogenen Orientierung an der Umwelt durch archaische affektive Konflikte. In der therapeutischen Wiederbelebung dieser Konflikte, der allmählich psychischen Verfügbarmachung abgespaltener Objektrepräsentanzen werden damit erst Voraussetzungen geschaffen für integrierte sachbezogene Auseinandersetzungsformen mit den Bedeutungsstrukturen der Umweltobjekte. M. Klein legt dies nahe, wenn sie über das Verhältnis des Kindes zur Realität in der Therapie schreibt: "Im Verlaufe der Analyse können wir feststellen, daß die vorher so schwache Beziehung des Kindes zur Realität während der analytischen Arbeit sich fortwährend verstärkt. Das Kind beginnt dann zum Beispiel zwischen der gespielten und der wirklichen Mutter oder dem hölzernen und den lebenden Brüderchen zu unterscheiden und beharrt fest darauf, dies und jenes habe es nur dem hölzernen Brüderchen antun wollen, das wirkliche habe es doch lieb. Nur nach Überwindung starker Widerstände nimmt es dann zur Kenntnis, daß seine Aggression den wirklichen Objekten gilt."²

1) vgl. hierzu bes. M. Neumann-Schönwetter et al (1975)

2) dies. (1932), S. 23.

Mit den dargestellten gesellschaftlichen Widersprüchen familialer Lebenspraxis und den Bestimmungen der Familie als pathogenem Milieu hängt eng die Erkenntnis der Psychoanalyse zusammen, daß Störungen der Lernfähigkeit von Kindern Folge pathogener familialer Beziehungen sind. Denn aufgrund der Tatsache, daß dem Kind seine Erfahrungswelt nur über irrationale überemotionalisierte personale Beziehungen zugänglich ist, erhält die von der Psychoanalyse hervorgehobene frühe Mutter-Kind-Beziehung ihre so außerordentlich große Bedeutung. Die Psychoanalyse geht davon aus, daß Lernstörungen als Verteidigungsstrategien gegen die im Lernen symbolisch implizierten Gefahren entstehen und führt diese Gefahren auf familiäre Konflikte zurück, die das Kind in widersprüchliche Auseinandersetzungen mit seiner sozialen Umwelt stellen.¹ Dabei ist zweifellos diese enge Verflochtenheit von Lernen und personalen Objektbeziehungen dadurch gegeben, daß das Kind im personalen Vermittlungsprozeß seiner Realitätserfahrungen in der Familie der bürgerlichen Gesellschaft spezifisch eingeengt ist auf den überemotionalisierten irrationalen Kontakt zu seinen beiden Eltern. In dieser Beziehung ist die Entwicklung kindlicher Lernfunktionen durch affektive Konflikte überlagert, die es grundsätzlich nicht durchschauen oder lösen kann. Lern- und Leistungsanforderungen führen vor allem dann zu späteren schulischen Lernstörungen, wenn das Kind infantilisiert und in regressiv-symbiotischer Beziehung zur Mutter gehalten wird. Kinder in diesen Beziehungen scheinen Lernanforderungen als Bedrohung und Trennung aus ihrer archaischen Beziehungseinheit mit der Mutter zu erleben, so daß sie die massiven Ängste, die mit Lernanforderungen heraufbeschworen werden, durch Hemmung abzuwehren oder durch spezifische Symptombildungen zu binden

1) vgl. hierzu im allgemeinen Überblick bes. H. Ruyter (1968)

versuchen.¹ Man kann in dieser allgemeinen Hinsicht Lernstörungen auch als Schwierigkeiten der Kinder verstehen, Umweltobjekte außerhalb der symbiotisch engen Beziehung zur Mutter psychisch zu besetzen, sich außerhalb von ihr als 'Selbst' zu erfahren. Lerngestörte Kinder scheinen in schweren Fällen in ihrer Phantasie Teil der Mutter geblieben zu sein und deshalb unfähig zur Symbolbildung und Abstraktion zu sein. Als grundlegende psychische Voraussetzungen dieser Abstraktionsfähigkeit müssen Kinder affektive und kognitive Potenzen integriert haben, müssen also eine Beziehung zum eigenen Körper, zu Personen in der Familie und zur eigenen Stellung in ihr entwickelt haben. Mannoni schildert in diesem Zusammenhang die Schwierigkeiten eines Kindes mit schweren Rechenstörungen: " 'Was bedeutet das', frage mich zum Beispiel Isabelle, 'die zweite von 5 oder die siebente von 5 zu sein?' und tatsächlich ist das dann sinnlos, wenn das Subjekt für sich keine Dreiersituation hergestellt hat, die es ihm ermöglichen würde, all dem eine Bedeutung beizumessen, was über die ursprüngliche Beziehung zur Mutter hinausgeht."²

Nach unseren Überlegungen haben sich bei der Diskussion pathogener Kindheitskonstellationen in der Familie vor allem zwei eng zusammengehörige Aspekte ergeben, die dafür sprechen, Lernstörungen nicht als Ausnahmefall, sondern als psychische Störung zu verstehen, die allgemein in den Widersprüchen familialer Lebenspraxis verankert ist:

- zum einen wurde deutlich, daß Störungen kindlicher Lernfähigkeit eng damit zusammenhängen, daß die gesellschaftliche Wert- und Eigentumsordnung als Resultat gesellschaftlich-abstrakter Arbeit individuell nicht einsehbar ist und daß die Anerkennung ihrer Dominanz gerade in dem scheinbar auf individueller Bedürfnisentwicklung und -befriedigung aufgebauten privaten Bereich für das Kind außerordentlich starke psychische Belastungen zur Folge

1) Wir werden diese Fragen im anschließenden Teil D ausführlich diskutieren.

2) M.Mannoni (1972), S. 46. A.Dührssen verdeutlicht anhand von Fallmaterial, daß Rechenschwierigkeiten Ausdruck gestörter Beziehungen zu Besitzverhältnissen sein können, da Zahlen ihre affektive Besetzung daraus beziehen, daß mit ihnen Besitzfragen regelbar sind. (1962), S. 134 ff.

hat, die zur Abspaltung der affektiven von den kognitiven Funktionen beitragen.

- zum anderen wurde deutlich, daß in diesen Familien die Störung kindlicher Lernfähigkeit auch darin allgemein angelegt ist, daß das Lernen des Kindes nicht, je nach seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen, bewußt von den Eltern unterstützt und, orientiert an gesellschaftlichen Anforderungen, angeleitet werden kann und daß es durch affektive Konflikte blockiert und vereinseitigt wird, die vor allem in der irrationalen Überemotionalisierten Zirkularität familialer Beziehungen begründet sind.

Die Frage, unter welchen Umständen diese pathogenen Konstellationen zu manifesten Symptomen schulischer Lernstörungen führen, ist jedoch erst im Zusammenhang vielfältig ineinandergreifender sozialer Prozesse zu diskutieren. Hierzu gehören vor allem unterschiedliche historisch-materielle Umweltgegebenheiten der individuellen Krankheitsgeschichte, insbesondere empirische Unterschiede in den materiellen Lebensverhältnissen der Familien und in den damit zusammenhängenden innerfamilialen Beziehungen. Bereits hier soll darauf verwiesen werden, daß die Vielschichtigkeit des Symptoms Lernstörung nicht auf die Analyse familialer ätiopathogener Konstellationen reduziert werden kann. Denn Lernstörungen sind als Ausdruck materiell-gesellschaftlicher Verhältnisse Resultat einer lebensgeschichtlichen Praxis, die durch die Auseinandersetzung des Kindes mit den pathogenen familialen und schulischen Umweltanforderungen herausgebildet wird. In diesem Zusammenhang werden wir nach der Darstellung der Ontogenese von Lernstörungen abschließend an unsere eingangs entwickelte Analyse der historisch-gesellschaftlichen Bedeutung schulischer Organisationsformen des Lernens anknüpfen.

Teil D: ZUR ONTOGENESE VON LERNSTÖRUNGEN -
DER BEITRAG DER PSYCHOANALYSE

Vorbemerkungen

Eine Theorie, die Lernstörungen im Zusammenhang mit gesellschaftshistorischen Lebensverhältnissen analysiert und sie als deren psychische Verarbeitungsform interpretiert, liegt gegenwärtig noch nicht vor. Die Untersuchung menschlicher Lernfähigkeit wird von einer Reihe partialisierter und theoretisch verselbständigter Forschungsansätze der Psychologie, Pädagogik und Soziologie vorgenommen, deren Verankerung im einheitlichen Gegenstandsbereich kaum noch feststellbar ist. Über die Frage, wieweit einzelne Detailfunktionen menschlicher Lernfähigkeit nach dem Modell kausaler Gesetzmäßigkeiten beeinflussbar sind, existieren umfangreiche Forschungen. Die Gemeinsamkeit dieser theoretischen Detailansätze liegt zunächst vor allem darin, daß sie die biologisch-organischen Entwicklungsbedingungen des Menschen ausklammern und von den materiellen Grundlagen sozialer Lebensverhältnisse abstrahieren.

Eine Theorie, die Lernstörungen nicht als individuelle, sondern als typische Erkrankungsformen versteht, die auf die Widersprüche gegenwärtiger Lebensverhältnisse zurückzuführen sind, müßte vor allem davon ausgehen, daß Störungen der Lernfähigkeit Resultat der Auseinandersetzung der Individuen mit ihrer Erlebnisumwelt sind, deren ätiopathogene Bedeutung das Ergebnis objektiv gesellschaftlicher Ursachen darstellt. Störungen der Lernfähigkeit wären in diesem Verständnis nicht das Resultat von prinzipiell zufälligen, abweichenden Sozialisationserfahrungen gegenüber einem 'normal' verlaufenden Entwicklungsprozeß der Lernfähigkeit, sondern müßten erklärt werden als mit den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen und den gegenständlichen Bedeutungsstrukturen vermittelte, wesentlich über

soziale Objektbeziehungen hergestell-
dueller Entwicklung.

Für eine derartige Erklärung fehlen
dinge wesentliche Bestimmungen. Wie
Überlegungen deutlich werden sollte
Lernfähigkeit erst als komplexes Re-
sistenter gegeneinander verselbstän-
schulischer Erfahrungen und soziale
standen werden. Besonders unsere Üb-
wärtigen Familienform sollten zeigen
schaftlicher Konstitutionsbedingungs-
formen in hohem Ausmaß mit pathogene
verbunden sind, die als grundlegende
lebensgeschichtlich später auftreten
sehen sind. Als Symptom psychischer
der Aufnahme, Verarbeitung und Wiede-
rials sind Störungen der Lernfähigkeit
von den Gegebenheiten der aktuellen
stimmt und sind in der Regel nicht u
Anforderungen, Diagnosen und Bewert-
verstehen. Das bedeutet, daß Symptom-
rungen nicht losgelöst von diesen Ve-
analysiert werden können, sondern al-
fischen Verarbeitungsprozesses sozia-
sehen sind, deren wechselseitige, ei-
verstärkende pathogene Folgen die ps-
bedingen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen
den Analyse von Lernstörungen werden
genetischen Grundlagen aus der Persp-
Leidens diskutiert. Diese individuel-
lichen Lebensgeschichte erworbenen D-
den lebensgeschichtlich späteren, di-
senden sozialen Erfahrungen vielfält-
subjektive Verarbeitungsmuster sozia-
diese psychischen Strukturen Ergebnis
biografischen Zusammenhangs, dessen
historisch-materiell bestimmten Form-
lichen Lebenspraxis ist. In der Betre-

als Niederschlag sozialer Erfahrungen, in der Rekonstruktion der frühkindlichen Lebensgeschichte lerngestörter Kinder wird deutlich werden, daß die sozio-psychischen Konstellationen dieser pathogenetischen Entwicklung typische soziale Momente gegenwärtiger familialer Erziehungspraxis darstellen.

Die Einschätzung Freuds, daß die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik "überaus wichtig (ist, S.P.) ... vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt"¹, ist von der nachfolgenden psychoanalytischen Forschung keineswegs kontinuierlich und engagiert aufgenommen worden. Eine Auseinandersetzung und Reformulierung von Ergebnissen, wie sie Anfang der 30-er Jahre in der 'Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik' um 'Pseudodebilität', 'Dummheit' als Ausdruck von Störungen einer "Beziehung zwischen Sexual- und Intelligenzentwicklung"² geführt wurden, steht gegenwärtig noch aus.³

Beres stellt fest, daß es "bisher keine definitive Untersuchung des Lernens vom psychoanalytischen Standpunkt aus (gibt, S.P.)"⁴. Dabei muß jedoch zunächst berücksichtigt werden, daß die Psychoanalyse eine Betrachtung individueller Lernfunktionen losgelöst aus dem persönlichkeits-spezifischen Gesamtzusammenhang gerade nicht zuläßt. Sie insistiert - insbesondere gegenüber behavioristischen Lerntheorien - stets darauf, daß Lernen, Wahrnehmung, Denken, Vorgänge sind, die an die persönlichkeits-spezifische Dynamik affektiv-emotional verankerter Erlebnisinhalte als Niederschlag sozialer Erfahrungen gebunden sind. Lernprozesse als spezifische Art und Weise, wie

1) S.Freud, GW XV, S. 157.

2) B.Bornstein (1930)

3) Als einer von wenigen hat K.Singer (1970) diese Untersuchungen umfassend dargestellt, ohne hierbei allerdings den gegenwärtigen Erkenntnisstand sozialer Grundlagen der psychischen Entwicklung hinreichend aufzunehmen; er interpretiert Lernhemmungen als Folge sozio-pathogener Einwirkungen auf eine scheinbar naturbedingte, phasenspezifische Triebentwicklung.

4) D.Beres (1970 a), S. 434.

psychische Organisationsmuster erworben und verändert werden, sind verankert in der entwicklungsspezifischen Verflochtenheit von 'Triebschicksal' und 'Objektbeziehungen'. Sie sind Ausdruck der wechselseitig aufeinander bezogenen Form individueller Bedürfnisorientierung und realitätsbezogener Befriedigungsmuster. In dieser Erkenntnis, daß die Entwicklung von Lernvorgängen nicht losgelöst von den allgemeinen Bildungsprinzipien psychischer Strukturen verstanden werden können, ist eine psychoanalytische Theorie des Lernens nur auf der Grundlage ihrer allgemeinen sozialisationstheoretischen Erkenntnisse zu entwickeln. Allerdings sind Annahmen über einen positiven Entwicklungsverlauf kindlicher Lernfähigkeit von der Psychoanalyse nur insofern formuliert worden, wie sie diese als Negation pathologischer Prozesse gewonnen hat. Gegenüber der ursprünglich allein an pathologischen Prozessen interessierten klassischen Psychoanalyse haben Beobachtungen der Kinderpsychoanalyse ebenso wie Untersuchungen der psychoanalytischen Ethnologie wichtige Erweiterungen vorgenommen. Von diesen Ansätzen liegen seit längerem umfangreiche und detaillierte Forschungsergebnisse vor, in denen psychische Entwicklungsprozesse von Kindern direkt beobachtet wurden. Insbesondere die Forschungen von Erikson, Spitz, Mahler, Winnicott stellen einen unverzichtbaren Bestandteil der psychoanalytischen Sozialisationstheorie dar.

Allerdings ist die Bedeutung dieser Forschungsdaten gegenüber denjenigen, die aus der Krankengeschichte im Behandlungsverlauf hermeneutisch rekonstruiert worden sind, gegenwärtig noch nicht hinreichend geklärt. Mahler hat neuerdings in diesem Zusammenhang auf die Reserviertheit psychoanalytischer Theoretiker hingewiesen, Beobachtungsmaterial als integralen Bestandteil der psychoanalytischen Theorie zu akzeptieren.¹

1) Vgl. M. Mahler (1975)

Diese Reserviertheit ist zweifellos auch ein Ausdruck der Besonderheit des psychoanalytischen Gegenstandes selbst. Denn ihr Hauptaugenmerk ist auf subjektive Erlebnisstrukturen gerichtet. Nicht beobachtbare 'Ereignis'-Konstellationen vermögen ihren Erkenntnissen zufolge traumatisierenden Ereignissen ihre Bedeutung zuzuweisen, sondern es "läßt sich in der Tat in jedem einzelnen Fall zeigen, daß die Ereignisannahmen ihre Präzision lediglich der lebensgeschichtlich genauen Rekonstruktion der 'Erlebnis'-Vorfälle verdanken."¹ Im Interpretationsrahmen der Psychoanalyse erheben beobachtende Untersuchungsverfahren 'typische', allgemeine Konstellationen, decken Zusammenhänge auf, deren biografisch-konkrete Spezifität zunächst ungewiß bleiben muß.

Damit hängt ein Zweites zusammen. Aus den Krankheitsgeschichten lerngestörter Patienten ergab sich häufig, daß ihre Störungen auf sehr frühe lebensgeschichtliche Konflikte verweisen, auf symbiotische Beziehungen, narzistische Größenphantasien und eine Unfähigkeit, die spezifischen früh-infantilen Probleme psychischer Ablösung und Wiederannäherung an die Mutter angemessen zu verarbeiten. Daß es sich bei derartigen Konflikten vermutlich um typische Probleme gegenwärtiger familialer Sozialisation handeln dürfte, ist anhand unserer Überlegungen zum pathogenen Milieu der Familie² diskutiert worden. Von daher ist es nicht unproblematisch, wie es in der psychoanalytischen Theorie der Entwicklung kindlicher Ichfunktionen vorgenommen wird, von diesen Konflikten her theoretische Aussagen zu formulieren, die Bedingungen 'normaler' kindlicher Entwicklung betreffen. Denn diese Schlußfolgerungen enthalten die Gefahr,

1) A.Lorenzer (1974), S. 126.

2) Vgl. Kapitel 7 und 8.

geglückte Objektbeziehungen zur Grundlage ihrer Aussagen zu machen, ohne den Status dieser Annahmen noch als Fiktion zu kennzeichnen, als Entwurf einer Modellsituation, in die dann pathogene Sozialisationsprozesse, die "Entgleisung des Dialogs" (Spitz), eingezeichnet werden können.

In ihren Forschungsergebnissen weist die Psychoanalyse immer wieder auf die Bedeutung befriedigender Objektbeziehungen hin und zeigt, daß ein 'Minimum' solcher Beziehungen vorhanden sein muß, um überhaupt die Lebensfähigkeit des Individuums zu ermöglichen.

In diesem Zusammenhang wird erst die besondere Bedeutung der psychoanalytischen Erkenntnis verständlich, daß die Persönlichkeitsentwicklung eine Einheit von bedürfnisbezogenen und intellektuellen Prozessen der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt darstellt. Damit kritisiert die Psychoanalyse nicht nur weite Teile der Lerntheorien, die von einer vermeintlichen instrumentellen Verfügbarkeit kognitiver Prozesse ausgehen und zeigt, daß Lernfunktionen, die relativ beliebig funktionalisierbar scheinen, pathologische Abspaltungen der kognitiven von den affektiven Vorgängen darstellen. In ihrer Einsicht von Persönlichkeit als Einheit eines lebensgeschichtlichen Bildungsprozesses erkennt die Psychoanalyse zumindest indirekt, daß die Ablösung der kognitiven von den sie tragenden bedürfnisorientierten Impulsen pathologisches Produkt gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse ist. Die Psychoanalyse interpretiert diese Ablösungsprozesse vor allem als gestörte Symbolbildungsprozesse. Diese sind Folge pathogener frühinfantiler Sozialbeziehungen, Ausdruck pathologischer Abspaltungen der die intellektuellen Funktionen betreffenden psychischen Strukturen von ihren affektiven Grundlagen. In diesem Interpretationsrahmen werden auch Lernstörungen erklärt. Mit dieser Interpretation von Lernstörungen als Symptome einer Verselbständigung affektiver

Bedürfnisse gegenüber ihrer Vertretung durch das Ich kritisiert die Psychoanalyse bestehende Bildungsprozesse psychischer Strukturen und zeigt, daß eine scheinbar unzugehörige Triebgeschichte auf die intellektuellen Funktionen durchschlägt, daß Bedürfnisse und Befriedigungshandeln nicht vollständig trennbar sind. Noch in der Erkenntnis erzwungener Triebvergessenheit des Subjekts hält die Psychoanalyse am Anspruch individueller Verfügbarkeit über die eigene Geschichte fest, am Aufbau einer subjektiv konsistenten Erfahrungswelt.

Mit diesen Überlegungen ist die Fragestellung der folgenden Darstellung konkretisierbar: Ausgegangen wird von der Erkenntnis der Psychoanalyse, daß Bildungsprozesse psychischer Strukturen und ihr Zusammenhang mit Lernprozessen nicht bloße Reproduktionen äußerlich induzierter Verbindungen darstellen. Vielmehr sind sie Ergebnis sich wechselseitig bedingender und einander hervortreibender somato-psychischer und umweltspezifischer Anforderungen und Reaktionen. Diese Zusammenhänge werden hier in den wichtigsten ontogenetischen Aspekten behandelt. Dabei ist die Spezifität menschlicher gegenüber animalischen Aufzuchtpraktiken ein wichtiger Ausgangspunkt: Aufbauend auf der Intentionalität mütterlicher Handlungsweisen bildet das Kind mit reifungsbedingten Funktionen innerpsychische Vorstellungsobjekte für Umweltobjekte heraus, die gleichsam als 'Bausteine' für Denk- und Lernprozesse gelten können. Die genetische und strukturelle Besonderheit dieser Zusammenhänge ist in der psychoanalytischen Theorie vor allem im Kontext mit der Symbolbildung herausgearbeitet worden. In ontogenetischer und struktureller Hinsicht stellt diese Fähigkeit zur Bildung von Symbolen die entscheidende Voraussetzung für eine stabile Organisation psychischer Strukturen und Lernprozesse dar. Gezeigt werden soll, daß bestimmte Formen gestörter Lernfähigkeit als Ausdruck gestörter Prozesse der Symbolbildung verstanden

werden können. Im Mittelpunkt der folgenden Darstellung werden dabei sogenannte "allumfassende Lernstörungen" (Buxbaum) stehen, die, im Unterschied zu lebensgeschichtlich meist später verankerten partiellen neurotischen Symptombildungen, grundsätzlich die regulativen und symbolbildenden Instanzen des Ichs betreffen. Typisch für die Phänomenologie dieser Störungen ist, daß Lern- und Leistungsanforderungen affektive Konflikte auslösen und massive Probleme in der Regulation des Selbstwertgefühls hervorrufen.¹ Im Erleben lerngestörter Patienten stellen Arbeits- und Leistungsanforderungen nicht sachliche Probleme dar, sondern Fragen, mit deren Lösung zugleich die Annahme oder Ablehnung ihrer eigenen Person verquickt ist. Diese Störungen deuten darauf hin, daß die Prozesse der Regulation zwischen eigenen Impulsen und Anforderungen der Außenwelt und ihrer symbolischen Repräsentanz in Strukturbildungen des Ichs nur unvollkommen ausgebildet werden konnten. Typisch für die Biografie dieser Patienten scheinen frühinfantile Beziehungsstörungen zu sein, die ihnen nur partiell die psychische Abgrenzung und Lösung aus der Beziehung zur Mutter möglich machten. Als Folge einer teilweise symbiotischen Beziehung scheint der Aufbau autarker Ich-Funktionen nur unvollkommen gelungen zu sein, so daß diese Patienten in der Verarbeitung der Realität in hohem Ausmaß auf wunscherfüllende Phantasien infantiler Allmächtigkeit zurückgreifen. Ontogenetisch sind für diese Störungen vor allem diejenigen Entwicklungsphasen grundlegend, in deren Verlauf sich bei zunehmender psychischer Lösung von der Mutter normalerweise der Aufbau autonomer Selbst- und Objektrepräsentanzen vollzieht.

1) Vgl. hierzu bes. W.Lüders (1967), S. 918 ff.

Die Entscheidung, in der Diskussion der Ontogenese von Lernstörungen vor allem diese Erkrankungsformen zu betrachten, beruht auf mehreren Überlegungen:

- Allumfassende Lernstörungen scheinen grundlegende Dispositionen für die Mehrzahl von Syndromen gestörter Lernfähigkeit darzustellen und häufig neurotischen Erkrankungsformen im Lern- und Leistungsbereich zugrunde zu liegen.
- Es spricht einiges dafür, daß diese früh-infantilen, narzistischen Beziehungsstörungen insgesamt zunehmend bedeutsamer werden, da ihnen historisch-typische Konfliktkonstellationen gegenwärtiger Sozialisationspraxis zugrunde liegen.¹
- An diesen Zusammenhängen kann besonders gut deutlich gemacht werden, daß Lernstörungen nicht als individuelles Problem, sondern überwiegend als typischer Ausdruck pathogener Sozialbeziehungen verständlich sind. Abschließend wird am Beispiel spezifischer Symptombildung von Schulschwierigkeiten gezeigt werden, daß gesellschaftliche Konstitutionsprozesse schulischer Lern- und Leistungsanforderungen häufig erst als pathogene Verstärkung familialer Erfahrungen wirksam werden, die dann die Manifestation von Symptomen gestörter Lernfähigkeit zur Folge haben.

9. Zur Entwicklung des Ich - präverbale Objektbeziehungen und Interaktionsmuster

In der folgenden Darstellung wird die Ontogenese des kindlichen Ichs im Zusammenhang von Körperbedürfnissen und Objektbeziehungen als Prozeß psychischer Strukturbildung analysiert, wobei insbesondere die

1) Vgl. M.Horn (1973), S. 106 f; vgl. ebenso R.C.Calogeras & F.A.Schupper (1972)

spezifischen Phasen präverbaler Ausbildung von Selbst- und Objektrepräsentanzen und des Aufbaus bewußtseinsfähiger psychischer Strukturen analysiert werden.

Zwei Überlegungen sind voranzustellen:

- Die im folgenden behandelten Erkenntnisse insbesondere über die präverbale Phase stammen methodisch aus höchst unterschiedlichen Quellen: z. T. aus Direktbeobachtungen, z.T. sind sie aus Hypothesen entstanden, die aus Beobachtungen späterer Lebensphasen abgeleitet worden sind, indem etwa in diesen Phasen die in Frage stehenden Phänomene in pathologischer Weise weiter bestanden. Damit hängt zusammen, daß Aussagen über psychische Qualitäten dieser frühinfantilen, präverbalen Entwicklungsphase sehr schwierig sind. Zudem fehlen gegenwärtig systematische Forschungen, die sich der methodischen Beziehung zwischen diesen beiden Datenquellen widmen würden.
- Im Mittelpunkt der folgenden Diskussion werden diejenigen Aspekte der Ontogenese des Ichs stehen, die in der Verschränkung von Tribschicksal und Objektbeziehungen sich herausbilden und schließlich in der Objektivation der psychischen Repräsentanzen dieses sozial-biologischen Zusammenhangs als Symbole die spezifisch menschlichen Muster des Umgangs mit Triebanforderungen und Objekten der sozialen Welt verkörpern.¹

1) A.Lorenzer (1970), S. 91: "Symbole sind psychische Gebilde, die äußere Objekte und Vorgänge oder innere Vorgänge repräsentieren, die von diesen Objekten im Wahrnehmungs- bzw. Erkenntnisprozeß unterschieden werden können und die als selbstständige Einheiten Gegenstand der Denk- und Erkenntnisprozesse werden."

Für den gegenwärtigen Erkenntnischarakter der Psychoanalyse als Sozialisationstheorie sind, z.T. als Reformulierung und Weiterentwicklung von Annahmen der klassischen Theorie, folgende Einsichten grundlegend:

- Die Bildungsprozesse des kindlichen Ichs entfalten sich im Kontext biografischer Sozialbeziehungen. Prozesse der Auseinandersetzung, Kanalisierung und Differenzierung infantiler Körperregungen und in Interaktionsbeziehungen eingespielte Antworten der sozialen Umwelt schlagen sich im psychischen Apparat des Kindes nieder. Für die Entfaltung kognitiver Strukturen stellen affektive körperbestimmte Regungen die entscheidende Grundlage dar. Ihre Ausformung kann aus dem lebenspraktischen Umgang des Individuums zu den Objekten seiner sozialen Umwelt heraus interpretiert werden.

- Dieses Festhalten an der Triebtheorie und der Einsicht, "daß die Entwicklung des Individuums, determiniert von Tribschicksalen, als Entwicklung von Erlebnisstrukturen auf biologisch-materieller Grundlage zu sehen ist"¹, kennzeichnet, jenseits theoretischer Erweiterungen, ein Grundpostulat gegenwärtiger psychoanalytischer Sozialisationstheorie. Dabei sind Trieb und Tribschicksal nicht als bloße Naturkategorien zu sehen, sondern als Bestimmungen, die zugleich immer auf die Seite der Objektbeziehungen verweisen: "Tribschicksale sind immer auch Schicksale der Objektbeziehungen; Psychoanalyse ist im selben Maße, in dem sei eine Triebpsychologie ist (und sein muß), auch eine Psychologie der Objektbeziehungen."²

1) A.Lorenzer (1973), S. 83.

2) ders. (1972), S. 24.

Als Sozialisationstheorie thematisiert die Psychoanalyse diese Erkenntnisse vor allem im Kontext sozialer Objektbeziehungen der frühen Mutter-Kind-Dyade. Um diese als begriffliche Stilisierung zu verstehende Konzeption haben sich in der Kritik zahllose Mißverständnisse angesammelt.

Ergebnisse der Hospitalismus-Forschung werden häufig als Belege notwendiger Erziehung von Kindern in der Familie und gegen eine Berufstätigkeit ihrer Mütter verwandt.¹ Derartige Interpretationen bergen allerdings die Gefahr, schwere Deprivationssyndrome zu verharmlosen. Denn unter den Lebensbedingungen, an denen Spitz Hospitalismus-Syndrome feststellte, war Trennung von der Mutter für die Kinder gleichbedeutend mit äußerst reduzierten, auf die notwendigsten instrumentellen Fütter- und Pflegekontakte beschränkten Sozialbeziehungen. Bereits aus methodischen Gründen läßt sich also ein Beleg für familienbezogene Kleinkind-Erziehung nur schwer von Ergebnissen an Heimuntersuchungen her ableiten.² Koch³ kritisiert zudem, daß Spitz bei der Interpretation seiner Ergebnisse die Bedeutung sozial-sensorischer Deprivation, unter der die Heimkinder aufwuchsen, nicht genügend berücksichtigt habe.⁴

Angesichts dieser Probleme wird hier betont, daß das Konzept der Mutter-Kind-Beziehung nicht biologische, sondern soziale Verhältnisse umgreift und daß nicht gleichgesetzt werden darf mit der Fülle frühinfantiler Sozialerfahrungen. Mit dieser Beziehung wird vielmehr eine unter besonderer theoretischer Perspektive gewonnene Modellsituation beschrieben: das Zusammenspiel

-
- 1) Biermann warnt sogar, daß ein derartiger "Abbau primärer Mütterlichkeit" durch Berufstätigkeit der Mutter Kindesmißhandlungen nach sich ziehen könne. (1974), S. 35
 - 2) Vgl. hierzu bes. E.Schmalohr, (o.J.), S. 37 ff.
 - 3) R.Koch (1975)
 - 4) Er selbst begnügt sich allerdings in seiner prinzipiellen Kritik mit einer selektiv-äußerlichen Konfrontation psychoanalytischer Forschungsergebnisse mit denen der russischen Psychologie, ohne den Forschungszusammenhang der Psychoanalyse, ihre theoretische Reichweite und ihren eigenen Geltungsanspruch zu reflektieren.

von Anforderungen des Neugeborenen und Zuwendungen eines bestimmten primären Beziehungsobjekts, verkörpert in einer, oder unter Umständen mehrerer, sich dem Kind gegenüber ähnlich verhaltender Personen. Wie bereits mehrfach betont, ist die Bedeutung dieser affektiven Sozialbeziehung nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Bildungsprozessen psychischer Strukturen.

Die hervorragende Bedeutung, die die spezifische Einübung des Wechselspiels zwischen Anforderungen der kindlichen Natur und mütterlichem Verhalten für die Entwicklung des Kindes und die Ausformung seiner Erlebnisinhalte hat, beginnt schon mit vorgeburtlichen 'Erfahrungen': im bewußtlos-organismischen Stadium des Embryos bilden sich, vor jeder infantilen Erlebnisfähigkeit, erste Formen von Reiz-Reaktionszusammenhängen heraus, bei denen vor allem Klopfreize durch die Bauchdecke der Mutter erste fötale Reaktionen stimulieren. Im postnatalen Zustand räumlicher Geschiedenheit von Mutter und Kind besteht erst die Differenz zwischen körperlichen Bedürfnissen des Kindes und deren Befriedigung, die konstitutiv für die Ausbildung psychischer Strukturen des Kindes ist.

"In dem Maße, als aus der Bedürfnislosigkeit ungestörter Harmonie durch die Störung der Bedarf zum Bedürfnis ... wird, tritt das Wechselspiel zwischen Mutter und kindlichem Organismus in Funktion."¹

Für die Analyse der Bildungsprozesse des kindlichen Ichs im Kontext biografischer Sozialbeziehungen ist der Zustand des Neugeborenen dadurch ausgezeichnet, daß den Körperbedürfnissen noch keinerlei höhere psychisch repräsentierte Organisation und Bedeutsamkeit von Objektbeziehungen entspricht. Körperbedürfnisse und kindliches Ich sind noch weitgehend ungeschieden. Erste Orientierungsreflexe des Kindes auf äußere Reize bilden sich auf organismisch-biologischer Grundlage

1) A.Lorenzer (1972), S. 42.

als Ergebnis eines Zusammenspiels von kindlichen Orientierungsreflexen und mütterlichen Antwortreaktionen heraus. In dieser primitiv organisierten Selektion äußerer Reize kommt der Qualität der Triebspannung entscheidende Bedeutung zu: Jede Spannung, die ein bestimmtes Niveau übersteigt, wird in Form von Unlustreaktionen abgeführt; solange sie andauert, ist die Fähigkeit selektiver Außenwahrnehmung stark herabgesetzt. Somit könnte angenommen werden, daß allererste Spuren von Objektvorstellungen nur solange bestehen, wie das Objekt abwesend ist: "Die erste 'Bejahung' der Welt ist ein intermediäres Ziel auf dem Wege ihrer 'Verneinung'."¹

Neuro-biologische Reifungsprozesse, Stabilisierungen der Verbindung zwischen äußerem Reiz und entsprechenden Reaktionen auf dem Niveau der Triebspannung sind an den zunehmend differenzierter werdenden Reaktionen des Säuglings in erster Linie beteiligt. Für die Entwicklung der Ichfunktionen und die Bildung komplexer Abfuhrmodalitäten sind Lust-Unlust Erfahrungen im Zusammenspiel entscheidend: "Die antithetischen Funktionen der Lust- und Unlust Erfahrung stellen das Ich (...) ursprünglich vor die Aufgabe, in der Entwicklung seiner Funktionen gegensätzliche, nämlich aktive und passive libidinöse und aggressive Impulse miteinander zu integrieren."²

Diese Akzentuierung des Zusammenhangs von Ich-Funktionen mit Unlust Erfahrungen ist von verschiedenen Forschungsansätzen her erweitert und kritisiert worden. Forschungen russischer Psychologie ebenso wie neuere psychoanalytische Ansätze, die die Entwicklung kognitiver Funktionen untersucht haben, betonen die Bedeutung eines eigenständigen Bedürfnisses nach Orientierung, das nicht auf triebbestimmte Lust-Unlust Erfahrungen reduzierbar sei: "Man muß vielmehr annehmen

1) O.Fenichel (1972), S. 183

2) F.Fornari (1970), S. 151.

daß das Bedürfnis nach Orientierung, der Drang nach Informationssammlung und Denkleistung ebenso primär ist wie etwa das Bedürfnis nach Nahrungsaufnahme und Fortpflanzen und daß daher kein Primat oder Diktat der physiologischen Funktionen, sondern eine gegenseitige Beeinflussung der sogenannten niedrigen und höheren Prozesse besteht."¹

Im Wechsel von Triebbefriedigung und -versagung als Motor kindlicher Entwicklung bilden sich Vorläufer von Objektbeziehungen heraus. Da die Befriedigung infantiler Triebanforderungen für das Kind zugleich "Erfüllung einer Zuwendung zum Partner (also Triebbefriedigung in Vereinigung mit einem anderen Subjekt bzw. Objekt)... wie auch lustvolle narzißtische Erfahrung am eigenen Körper"² ist, bildet sich mit der libidinösen Besetzung des anderen Objektes, genauer, dessen psychischer Repräsentanz, zugleich das narzißtisch besetzte eigene Selbst heraus.³ Erste sinnhafte Beziehungen zur Umwelt existieren als Repräsentationen von Körpererfahrungen zu Teilobjekten.⁴

-
- 1) H.Kreitler et al (1969), S. 54; vgl. hierzu auch S.Isaacs 1930; Zu prüfen wäre, wieweit hier theoretische Berührungspunkte zur materialistischen Psychologie vorliegen. K.Holzkamp (1973), S. 184 ff. stellt ähnliche Ergebnisse dar und verweist auf die notwendige Differenzierung zwischen Ontogenese und Phylogenese in diesem Zusammenhang und die damit verbundenen historischen Tendenzen der Verselbständigung der explorativen Orientierungsaktivität gegenüber primär lebenserhaltenden Aktivitäten als Voraussetzung gesellschaftlicher Entwicklung und menschlicher Aneignungstätigkeit. Für die mit diesen Erkenntnissen aufgeworfene Frage nach ihren Konsequenzen für die Pathogenese subjektiver Strukturen müßte der Forschungsstand materialistischer Psychologie allerdings erst vorangetrieben werden.
 - 2) A.Lorenzer (1972), S. 28.
 - 3) Nach Hartmann kann man das 'Ich' als Gedankenkonstruktion unter strukturell-topographischen Gesichtspunkten vom 'Ich' als Liebesobjekt für das Individuum unterscheiden, letzteres wird als 'Selbst' bezeichnet. Vgl. H.Hartmann, o.J., S. 24 f. In diesem Sinn kann man etwa vom 3. Lebensmonat an von Vorläufern einer Abgrenzung von Selbst und Nicht-Selbst sprechen. Eindeutig ist das Selbst errichtet worden, wenn das Kind gelernt hat, von sich in der dritten Person zu sprechen, vgl. hierzu R.Spitz (1971), S. 74 f, S. 89 ff, S. 102 ff.
 - 4) auf Seite 288

An den Erinnerungen von Triebbefriedigungen sind erste Halluzinationen möglich. Diese halluzinatorische Wunscherfüllung kann als erste Vorform mentaler Aktivitäten interpretiert werden, bei der unter dem Druck von Triebspannung kurzfristig erinnerte Befriedigungserlebnisse libidinös besetzt werden.¹

Diese Halluzinationen werden unter dem Druck der schmerzhaften Erfahrung aufgegeben, daß sie das gewünschte Befriedigungserlebnis nicht zur Folge haben: "Da Halluzinationen als Methode der Spannungsaufhebung letztlich ungeeignet sind, wird die Aufmerksamkeit der sich entwickelnden kindlichen Psyche mit Notwendigkeit auf die Umgebung gerichtet. Die sofortige Abfuhr von Triebesetzungen über Halluzinationen versagt in zweifacher Weise: einmal, was den Überlebenswert anbelangt, zum anderen hinsichtlich des Lustgewinns. Der Organismus muß lernen, die Entladung lange genug hinauszuschieben, um Wahrnehmung und Halluzination zu unterscheiden, d.h. aber das, was real ist, und das, was im Augenblick lustvoll, aber nicht real ist. Auf diese Weise wird das Realitätsprinzip eingeführt."² Körpererfahrungen vermitteln zwischen inneren und äußeren Stimulierungen, das 'Körperschema' bleibt auch nach der Bildung von Selbst- und Objektrepräsentanzen vorherrschendes Muster kindlicher Wahrnehmung. Diese körperanalogen Umweltinterpretationen werden in der psychoanalytischen Theorie als archaische Verarbeitungs- und Ablösungsversuche ursprünglich halluzinatorisch besetzter Triebbefriedigung angesehen; auch nach der durch Erfahrung erzwungenen Korrektur kindlicher All-

Fußnote 4 von S. 287: "The infant experiences his psychic needs as changes ... in the requirements of his own body. These are larval experiences ... Bodily world and outer world establish specific symbolic relationship to each other, such that each can be and is used to represent the other." Kubie, nach A.Peto (1959), S. 229.

1) Vgl. auch J.Sander & H.Nagera (1966)

2) Arlow, nach S.Atkin (1972), S. 103, FN 8

machtsvorstellungen bleibt die dem primitiven Ich eigentümliche Wahrnehmungsweise animistischer und körperbezogener Umweltinterpretation noch lange Zeit vorherrschend, in der die Objekte beseelt und mit Qualitäten ausgestattet werden, die das Kind sinnhaft an sich selbst erfahren hat.¹ Die psychische Bedeutung dieser körperanalogen Umweltinterpretationen läßt sich daran ablesen, daß sie auch nach annähernder Stabilisierung von Ich-Funktionen häufig zur ersten versuchsweisen Interpretation neuer unbekannter Erfahrungen eingesetzt werden: "What the bird does, or a parcel dropped from a car passing by, or a small object becoming detached from a larger object, is apprehended and worked out by the child in the light of the body experiences with which he is acquainted, or, to state it differently, the child apprehends the visual world by incorporating his visual impressions into his body schema."²

Aus unserer bisherigen Darstellung ist deutlich geworden, daß infantiles Lernen hier vor allem von seiner Manifestation in psychischen Strukturen interpretiert wird. Dabei ist der Lernvorgang Voraussetzung für die Entwicklung von Ichfunktionen, ebenso wie diese Grundlage der innerpsychischen Organisation von Lernprozessen sind. Diese Wechselwirkung in der Entwicklung des psychischen Apparats ist insbesondere von Spitz erforscht worden. Er zeigt, daß die kindliche Entwicklung nicht als ein gleichmäßig verlaufender Prozeß der Entfaltung und Integration von Fähigkeiten sich vollzieht, sondern als eine Abfolge des Aufgebens

1) Vgl. hierzu bes. auch M.Mahler (1972), S. 42 ff. die auf den Zusammenhang von Störungen kindlicher Ich-Entwicklung und energetischen Besetzungsverchiebungen im Regulationsmuster von Körper-Selbst, Selbst- und Objektrepräsentanzen hinweist.

2) L.Székelly (1962), S. 303.

und Neuerwerbs von Anpassungsmechanismen an die Umweltangebote, - ein Prozeß, dem jeweils spezifische Reorganisationsmuster psychischer Strukturen zugrunde liegen, die durch bestimmte Richtungsänderungen charakterisiert sind.¹ Nach Spitz gibt es in der Entwicklung "kritische Knotenpunkte", in denen eine Integration von Reifungs- und Entwicklungsprozessen gelingen sein muß, um eine normale Weiterentwicklung zu ermöglichen. Diese bezeichnet er mit einer der Embryologie entlehnten Modellvorstellung als "Organisatoren".² Die Bildung des jeweiligen Organismators bedeutet, daß auf der Grundlage geänderter psychischer Strukturbildungsprozesse eine Änderung des Organismus gegenüber der Umwelt eintritt: "Ein Abfuhrverhalten, das seiner Aufgabe nicht mehr gewachsen ist, wird (...) von einem neuen, wirksameren, grundsätzlich verschiedenen modus operandi auf höherem Niveau der Komplexität ersetzt."³ Als wichtigste beobachtbare Anzeichen dieser stadiumsspezifischen Wendepunkte der psychischen Entwicklung gelten für Spitz in den ersten 14 Lebensmonaten: das "Drei-Monats-Lächeln", die "Acht-Monats-Angst" und die Beherrschung des "Nein" in Gebärde und Wort. Das Drei-Monats-Lächeln und die Acht-Monats-Angst indizieren spezifische Stadien präverbaler Objektbeziehungen. Mit der Antwortreaktion des Lächelns auf ein Gesicht u.ä. Konfigurationen signalisiert das Kind nach Spitz vor allem die Fähigkeit, die Besetzung der sensorischen Repräsentanz des Sinneseindrucks

1) So indizieren altersspezifische Reaktionen auf eine Pappmaschee-Maske, daß Umweltreize je nach Reifestadium und psychischem Entwicklungsstand unterschiedliche Bedeutung haben; vgl. R.Spitz (1969), S. 128 ff

2) Vgl. R.Spitz (1969), S. 180

3) R.Spitz (1974 b), S. 1009

(menschliches Gesicht in der Gegenwart) zu verschieben auf eine vergleichbare Gedächtnisspur (menschliches Gesicht in der Vergangenheit). Dies zeige den Beginn des Realitätsprinzips und der Funktionsweise frühester Denkprozesse: Ablösung ausschließlich libidinöser Besetzung innerer Körperreize zugunsten von sensorisch übermittelten äußeren Reizen mit Hilfe einer Verschiebung relativ kleiner energetischer Besetzungsquantitäten.¹ Diese Prozesse können mit Freud genetisch auch als Vorformen der Entwicklung des Denkvermögens von primär- zu sekundärprozeßhaftem Denken interpretiert werden, ein Prozeß, der mit unterschiedlichen Entladungsformen der Triebenergie einhergeht: von der in unmittelbaren Abfuhrreaktionen repräsentierten 'Einheit von Denken und Handeln' zu einer psychischen Funktionsweise, bei der Symbole zwischen Triebanspruch und Handlung vermitteln.²

Als weiterer Aspekt schließlich repräsentiert dieser Organisator den Beginn der Fähigkeit, Austauschprozesse von wechselseitig stimulierenden Handlungs-Reaktionskreisläufen einzuleiten, die 'Evolution des Dialogs' (Spitz) zwischen Mutter und Kind. Mit diesem Konzept eines 'Dialogs' lassen sich die Grundlagen psychischer Strukturbildung weiter verdeutlichen: Das affektgetönte Tätigwerden des Kindes stimuliert 'Echowirkungen' in der Mutter, auf die das Kind antwortet. Ein Kreisprozeß zunehmender Komplexität und Variationsbreite beginnt. Entscheidend ist der erwartungsorientierte Charakter des Dialogs, auf dessen Grundlage die Trennung von 'Belebt'-'Unbelebt' gelernt wird: nur belebte Objekte sind zu Antwortreaktionen fähig und bieten für das Kind die Möglichkeit, in der Ausbildung seiner psychischen Strukturen die Modalitäten der Kanalisierung, des Aufschubs und der realitätsorientierten Abfuhr eigener Triebimpulse zu lernen.

1) Vgl. R.Spitz (1969), S. 120 f; S. 163.

2) Vgl. hierzu S. Freud, GW X, S. 288; GW III, S. 68.

Bei vielen Kindern ist etwa im 8. Lebensmonat eine Angst vor Fremden in Abwesenheit der Mutter zu beobachten, die sich allerdings nur in Extremfällen als offener Angstanfall, häufig als ängstliches Staunen, seltener auch als Angst vor unbelebten Objekten äußert. Nach Spitz zeigt sich daran der Beginn der Fähigkeit, Belebtes von Unbelebtem und das Liebesobjekt von Fremden zu unterscheiden. Die Angstreaktion zeige an, daß die kognitive und affektive Konstitution eines libidinös besetzten Objekts gelungen sei und beruhe auf der Nichtidentität des Gesichts des Fremden mit den affektiv besetzten Gedächtnisspuren des Gesichts der Mutter.¹ Als Gefahrensignal des Ichs ist diese Angst nach Spitz eine "Reaktion auf die innerseelische Wahrnehmung der reaktivierten wunschbedingten Spannung und die darauffolgende Enttäuschung."^{2,3}

Für den Fortschritt infantiler Lernfähigkeit ist also die Konstitution eines libidinös besetzten Objektes vor allem deshalb so wesentlich, weil in dieser psychischen Strukturbildung und der ihr zugrunde liegenden Entwicklung kognitiv-intentionaler Abfuhrwege Voraussetzungen dafür geschaffen worden sind, auf unmittelbare Befriedigung der Impulse zu verzichten.⁴

1) Die Vermitteltheit psychoanalytischer Forschungsergebnisse mit Lebensverhältnissen der bürgerlichen Familienform, in denen in der Regel das Kind in den ersten Lebensjahren von einer Bezugsperson, der Mutter, betreut wird, ist bei der Acht-Monats-Angst offensichtlich. Untersuchungen an Kibbutz-Kindern zeigten, daß bei ihnen die Acht-Monats-Angst kaum auftritt. Vgl. B.Bettelheim (1971).

2) R.Spitz (1969), S. 172.

3) Fornari interpretiert diese Angst als Ergebnis eines Projektionsprozesses, bei dem das menschliche Gesicht Schauplatz psychischer Spaltungsprozesse geworden ist und das 'gute Objekt' im bekannten, das 'böse' im unbekannten Gesicht vergegenwärtigt werden. Fornari lehnt sich in diesen Annahmen frühkindlicher Phantasietätigkeit eng an M.Klein an. Er stützt seine Annahmen auf Uminterpretationen von Untersuchungsergebnissen von Spitz und auf Forschungen der Experimentalpsychologie, Hypnose und Übertragungssituationen, konzidiert jedoch selbst, daß diese Phantasietätigkeit nicht direkt nachweisbar sei. Vgl. F.Fornari (1970), S. 43 f, S. 66 ff.

4) Vgl. hierzu besonders R.Spitz (1969), S.164 ff, S.187 ff

In diese Modellsituation eines Dialogs mit belebten Objekten als Vektor kindlicher Ich-Entwicklung lassen sich erste Bestimmungen pathogener Sozialisationsprozesse einzeichnen. Hier sollen besonders zwei - stark typisierte - Interaktionsformen hervorgehoben werden:

- Im Kontakt mit Müttern, die aufgrund eigener affektiver Störungen im Dialog mit dem Kind nur die Befriedigung eigener Wünsche verfolgen können, ist es dem Kind nicht möglich, den mütterlichen Verhaltensweisen mit der Ausbildung von Reaktionsmustern zu antworten, die die Wechselseitigkeit von Bedürfnis und Befriedigung in antizipatorisch-sinnhafter Weise vorantreiben. Die Vergeblichkeit, im Kontakt zur Mutter befriedigungsorientierte Muster der Realitätsprüfung auszubilden, die Anhäufung 'unvollendeter' Aktionszyklen zwingen das Kind zur Regression auf das Entwicklungsniveau archaischer, reizreaktiver Formen der Bedürfnisbefriedigung und führen zur Ausbildung kompensatorischer Ich-Funktionen, die den Dialog mit der Mutter notwendig unvollendet sein lassen. Ein zirkulär-regressiver Prozeß von Aufnahme des Dialogs und unvollendetem Abbruch, der zugleich den scheiternden Neubeginn stimuliert, stellt sich her.¹
- Kinder, denen auf längere Zeit soziale Kontakte weitgehend entzogen wurden, ist die per Affekt signalisierte bedeutungsfähige Unterscheidung zwischen lebendig und nicht-lebendig nicht möglich. Im Extremfall² manifestieren sich im Hospitalismus-Syndrom emotionale Störungen als kindliche Unfähigkeit, mit unbelebten und belebten Objekten überhaupt einen sinnvoll-gerichteten Dialog zu beginnen. Die Tätigkeiten dieser Kinder sind auf relativ hohem Aktivitätspegel verharrende monotone, auf den eigenen Körper gerichtete Bewegungsformen, Ausdruck einer Unfähigkeit zur affektiven Besetzung von Objekten der Umwelt.

1) Vgl. hierzu die Schilderungen bei R.Spitz (1974 a)

2) Vgl. hierzu R.Spitz (1969), S. 289 ff.

In der Ontogenese von Symbolbildungs- und Denkprozessen ist der Entwicklungsprozeß des Kindes "zwischen" halluzinatorischen, körperanalogen Denkformen und der Ausbildung symbolvermittelter Objektbeziehungen sehr wesentlich, denn in dieser Entwicklungsphase lernt das Kind noch illusionär ausgestaltete Formen der Realitätsprüfung und -anerkennung.¹ Winnicott beschreibt mit dem Begriff der "Übergangserfahrung" einen Erlebnissbereich, in dem sich Realitätswahrnehmung und phantasierte Wunschvorstellungen mischen und die an unbelebten Objekten ausagierten Wünsche und Phantasien die Realitätsanforderungen psychisch annehmbar werden lassen. In der psychischen Manipulation von nicht zum Körper gehörenden Objekten als "Übergangsobjekten", als "erster nicht zum Körper gehörender Besitz" lernt das Kind die Verarbeitung von Trennungsängsten. In der phantastischen Umgangsweise mit Spielobjekten entwickelt das Kind die Fähigkeit, Triebimpulse symbolisch zu repräsentieren.² In der Manipulation und spielerischen, projektiven Umgangsweise mit Übergangsobjekten verzichtet das Kind teilweise auf Allmachtsvorstellungen. Zu diesem symbolischen Umgang mit Triebimpulsen an "Ersatz-Objekten" ist es erst fähig nach der Errichtung innerseelischer Repräsentanzen für äußere Objekte; es kann unter Triebspannung deren Getrenntheit von sich selbst psychisch nur dann ertragen, wenn es einen eigenen Erfahrungsbereich konstituieren kann, in dem es die eigene Vollkommenheit projektiv erleben kann, durch Nachahmung bedrohlicher äußerer Objekte ebenso wie durch Reaktionsweisen, die den äußeren Objekten gelten mögen, aber an Ersatzobjekten abgeführt werden.

- 1) Vgl. hierzu besonders die Untersuchungen von D.W.Winnicott (1969), (1970), (1973). "Zwischen" ist hier nicht als zeitliche Kategorie zu verstehen, sondern in erster Linie als "schöpferischer Spannungsbereich", der "entsteht innerhalb des Wechselspiels zwischen dem Erlebnis der völligen Zugehörigkeit zum Selbst und der Erfahrung, daß es Objekte und Phänomene außerhalb des Selbst und der Omnipotenz von dessen Kontrolle gibt." D.W.Winnicott (1970), S. 266.
- 2) "Die Verwendung eines Objektes symbolisiert die Vereinigung der beiden nunmehr voneinander getrennten Individuen, Mutter und Kind, zum Zeitpunkt des Beginns ihrer Trennung." D.W.Winnicott (1970), S. 262.

In dem Maße, indem diese Übergangsobjekte nicht mehr als reine Ersatzobjekte fungieren, d.h. indem sie einen bewußtseinsfähigen symbolischen Charakter erhalten, sind Vorstufen kindlicher Urteilsfunktionen gebildet, mit deren Hilfe das Kind zwischen Objekt und Symbol zu unterscheiden lernt.¹ Winnicott betont häufig, daß diese illusionären Erfahrungen, über die das Kind zur Verarbeitung der Realität fähig wird, nur in einer emotional stabilen Mutter-Kind-Beziehung aufgebaut werden können, in der die mütterlichen Verhaltensweisen sich weitgehend den dem Kind möglichen Verarbeitungsmechanismen anpaßt und einer gewissen, vom Kind illusionär wiederzubelebenden Regelmäßigkeit folgt.²

Unter dem Einfluß reifungs- und entwicklungsspezifischer energetischer und struktureller Differenzierungsprozesse der Vorstufen des Ichs und der wachsenden Fähigkeit, zwischen dem Selbst und den Objekten und zwischen verschiedenen Objekten zu unterscheiden, kristallisieren sich mit Identifikationsprozessen zugrundeliegende Veränderungen menschlicher Lernprozesse heraus. Besonders Beres hebt diesen Zusammenhang hervor: "Es gibt beim Menschen einen Aspekt seiner Beziehung zu anderen Personen, den ich für einzigartig halte, nämlich seine Fähigkeit zur Identifizierung (...) Eine psychoanalytische Lerntheorie müßte das Problem der Identifizierung zu einem zentralen Punkt machen. Es ist in der Tat überraschend, daß man in der psychologischen Literatur über das Lernen fast keinen Hinweis auf die Identifizierung findet."³

1) Vgl. hierzu auch D.Beres (1970 a u. b).

2) S.Provence & S.Ritvo (1961) stellten in diesem Zusammenhang fest, daß Heimkinder weitgehend unfähig sind, sich diesen spielerisch-symbolischen Umgang mit Umweltobjekten auszugestalten. Eine Voraussetzung für die Herausbildung dieses Erfahrungsbereichs liegt also wesentlich in der Bereitschaft der Eltern, dessen Realitätsgehalt nicht zu hinterfragen. Angesichts der wachsenden Funktionalisierung und Trainierung frühkindlicher Lernprozesse dürfte dies allerdings immer seltener der Fall sein.

3) D.Beres (1970 a), S. 435.

Für unsere Fragestellung sind zwei Qualitäten dieses Identifikationsprozesses besonders wichtig, die entwicklungspsychologisch untrennbar verflochten sind:

- die mit der Identifikation einhergehenden Prozesse veränderter Beziehungen des Ichs zu den Triebobjekten: anstelle der Objektliebe die Identifikation mit dem Objekt;
- die damit zusammengehörigen Änderungen in den Modi der Triebabfuhr.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst mit Jacobson nochmals die Qualitäten frühester, von Objektbesetzungen noch nicht getrennter Identifikationsprozesse: sie beruhen, "magisch wie sie ihrer Natur nach beschaffen sind, auf primitiven, mit Verschmelzungen von Selbst- und Objektimages korrespondierenden Introjektions- oder Projektionsmechanismen, die sich über die realen Unterschiede zwischen Selbst und Objekt hinwegsetzen. Sie kommen gewöhnlich in illusionären Phantasien des Kindes zum Ausdruck, es sei ein Teil des Objekts oder könne 'das Objekt werden', indem es vorgebe, so zu sein oder sich verhalten als wäre es das Objekt."^{1,2}

Im Vergleich zu ihnen bauen sekundäre Identifikationsweisen auf der Fähigkeit des Ichs auf, zwischen realistischen und phantastisch gewünschten Selbstimages zu unterscheiden, die sich vor allem mit dem erstarkenden Vermögen

zur

1) E.Jacobson (1973), S. 56

2) Auf den Begriff 'primäre Identifikation' wurde hier bewußt verzichtet. Er wird in der Literatur unterschiedlich gefaßt, je nach den spezifischen Annahmen über die Funktionsweise primitiver psychischer Aktivitäten und ihrer Wirkung auf die Bildung von Selbst- und Objektrepräsentanzen. Im Grunde genommen ist diese Bezeichnung ein Konstrukt zur Beschreibung des Zustands psychischer Nicht-Differenziertheit, in dem die Trennung von Selbst- und Nicht-Selbst noch nicht existiert. Freud verwendet diesen Begriff selten, bezeichnet damit jedoch sinngemäß unterschiedliche Phänomene: zum einen einen Zustand in der ersten präobjektalen Phase der vollkommenen Einheit des Kindes mit der Mutter, in der diese Identifizierung die "früheste und ursprünglichste Form der Gefühlsbindung ist" (S.Freud, GW XIII, S. 117), an anderer Stelle als Beschreibung aller prä-ödipalen Identifizierungen.

Verarbeitung von Frustrations- und Trennungserfahrungen entwickelt. Diese sekundären Identifikationsprozesse, die sich vor allem durch Imitation mütterlicher Gesten herausbilden und die mit sich entfaltender körperlicher Motorik zunehmen, sind noch partiell Teil magisch illusionärer Phantasien. Das Kind scheint in dieser Phase noch nicht 'wie die Mutter sein' zu wollen, sondern introjektive und projektive Mechanismen sowie magische Phantasievorstellungen zu mobilisieren, es werde die Mutter, wenn es sich wie diese verhielte.

Imitationshandlungen mütterlicher Gesten, die dem Gedächtnisapparat einverleibt werden und Antwortmuster der Mutter, die Mimik und Gestik des Kindes aufnehmen und verstärken, bilden grundlegende Beziehungsmuster für die Entfaltung sekundärer Identifikationsprozesse. Diese Mechanismen innerpsychischer Angleichung des eigenen Ichs an das fremde hängen sehr stark von der Fähigkeit der Mutter ab, sich per Identifikation mit dem Kind dessen Bedürfnissen anpassen zu können. "Die Identifizierung ist also nicht simple Imitation, sondern Aneignung auf Grund des gleichen ätiologischen Anspruchs; sie drückt ein 'gleichwie' aus und bezieht sich auf ein im Unbewußten verbleibendes Gemeinsames."¹ Während imitative Objektbeziehungen hauptsächlich visuell auditiv und noch nicht symbolvermittelt sind und insofern auch in geringerem Maß bewußtseinsbildende Konsequenzen zu haben scheinen, sind sekundäre Identifikationsprozesse die libidinöse Grundlage späterer Denkprozesse und der Ausbildung eines abstrakten Symbolbildungssystems, das erst mit Ende der Latenz einen weitgehenden Abschluß erreicht.

1) S.Freud, GW II/III, S. 155/56.

Nachdem bislang entscheidende Vorläufer der Symbolbildung, insbesondere Differenzierungsprozesse von Selbst- und Objektrepräsentanzen behandelt worden sind, sollen nun die Konstitutionsprozesse der Symbolisierungsfähigkeit in ihrem affektiv fundierten Handlungszusammenhang diskutiert werden. Symbole werden zunächst allgemein als psychische Gebilde verstanden, die aus dem diese Selbst- und Objektrepräsentanzen stiftenden sozialen Handlungszusammenhang sich abgelöst haben und als psychische Gebilde triebenergetischer Dynamik und Besetzung zugänglich sind.¹ "Symbole sind die Grundlage des Traumes, der Phantasie, des Denkens, der Halluzination, des Wortes und des Symptoms. Durch die Symbolbildung werden seelische Repräsentanzen zwischen den äußeren Reiz und die Reaktion des Organismus eingeschoben."^{2,3}

Erste Lallmonologe und Wortbildungen des Kindes sind nach Spitz als körperbezogene Ausdrucksweisen gebildet, die noch nicht semantische Bedeutung haben, sondern vor allem der Spannungsabfuhr dienen. In dem Maße, in dem die Mutter diese Signale des Kindes affektiv 'richtig' zu deuten weiß und in ihren Antwortmustern auf das Kind positiv reagiert, vermag es allmählich diese Lautbildungen sich selbst zu produzieren, in dem es sich in der Phantasie Befriedigungserlebnisse an diesen Silbenkombinationen vergegenwärtigt. Die Silbenkombinationen erhalten die psychische Bedeutung von Übergangsobjekten, in ihnen wird die Gegenwart mütterlicher Befriedigungsmuster illusionär wiederbelebt.

1) Vgl. hierzu vor allem A.Lorenzer (1970), S. 64 ff.

2) D.Beres (1970 a), S. 444.

3) Die Genese sprachlicher Symbole wird hier vor allem in affektiven Prozessen und ihrer Bedeutung für die kognitive Differenzierung diskutiert; die Begründung für diese Akzentsetzung im Rahmen unserer Fragestellung wurde besonders in den Kapiteln 7 und 8 mehrfach angesprochen; allerdings ist damit nicht eine umfassende Theorie der Genese von Spracherwerb möglich oder gar beabsichtigt; vgl. zu diesen Grenzen der psychoanalytischen Theorie jüngstens auch P.Wolff (1974).

Um für das Kind dieses Lallen zu bedeutungsvollen sprachlichen Symbolen werden zu lassen, ist vor allem die mit der Entwicklung körperlicher Lokomotion verbundene qualitativ veränderte Kommunikationsstruktur zwischen Mutter und Kind wesentlich. Der mit Beginn des 2. Lebensjahres fortschreitenden Motorik und Aktivität des Kindes setzt die Mutter zunehmend Verbotsgesten entgegen. Mit der Wahrnehmung des Getrenntseins von ihr sind jetzt erste rudimentäre Vorstellungen eines eigenen "Selbst" möglich. Nach Kohut¹ schafft sich das Kind ein neues System der Vollkommenheit, das "narzißtische Selbst", in welchem es Omnipotenz in magischer Einheit mit dem libidinösen Objekt phantasiert und seine primitiven Wunschvorstellungen und Verschmelzungsphantasien reaktiviert. Wir werden im anschließenden Abschnitt erörtern, daß in dieser Entwicklungsphase eine grundlegende Disposition zu Lernstörungen als Unfähigkeit der psychischen Integration dieses narzißtischen Selbst angelegt ist.

Gerade in der zunehmend aktiven Umweltaneignung müssen Verbote und Versagungen, die dem Expansionsdrang des Kindes verstärkt entgegengesetzt werden, unvermeidlich Aggressionen gegen die Mutter mobilisieren. Unlusterfahrungen des Kindes und die Verbote der Mutter begleitende Nein-Geste haben konstitutive Bedeutung für den Erwerb des semantischen Symbols 'Nein'. Nicht als Imitation, sondern als in Identifikation mit der Mutter gewonnenes Symbol bildet sich das Nein aus Erinnerungsspuren des Verbots der Mutter, welche sich im Ich mit aggressiver Energie besetzt niederschlagen. Im Konflikt zwischen der libidinösen Bindung an die Mutter und der Aggression gegenüber ihren Verböten findet das Kind nach Spitz einen Kompromiß in der Identifizierung mit ihr, der Übernahme ihres Nein als Teil des eigenen Selbst. Diese Identifizierung kann als Versuch interpretiert werden, die in der Erfahrung der eigenen Ohnmacht mobilisierte Kränkung des Narzißmus

1) ders. (1966), (1973).

zu überwinden, als Versuch, den Ambivalenzkonflikt zwischen Liebe und Aggression zur Mutter zu verarbeiten: sich die verbietende Mutter einzuverleiben, um die geliebte zu erhalten.

Während die nachahmenden identifikatorischen Muster affektive Angleichungen des Kindes an positive Verhaltensweisen der Mutter (Besetzungen ihrer Verhaltensaspekte mit libidinöser Triebenergie) waren mit dem Ziel, Trennungserfahrungen in der Phantasie zu korrigieren, identifiziert sich das Kind im Nein gerade mit der versagenden Mutter (besetzt die Erinnerungsspuren ihrer Nein-Geste mit aggressiver Energie). Es erwirbt damit eine symbolische Geste, die in der Versagung einen neuen Weg der Triebbefriedigung anbahnt. Das Ich entzieht sich der Versagung nicht durch regressive Flucht in der Phantasie identifikatorischer Einheit, sondern lernt mit dem Nein unmittelbare Triebbefriedigung aufzuschieben zugunsten einer realitätsangemessenen Abfuhr. Damit ist der Erwerb einer neuen Ich-Funktion indiziert: die Fähigkeit, in der symbolischen Kommunikation unmittelbare Triebbefriedigung aufzuschieben zugunsten realitätsprüfender Triebabfuhr. Hier liegen die genetischen Wurzeln der Freud'schen Bestimmung des Denkens als Probehandeln: d.h. die Fähigkeit, sich auf der Grundlage affektiv getönten Objektbeziehungen an innerpsychischen, auf spezifische Weise verknüpften Repräsentanzen zu orientieren, die Handlungsanweisungen enthalten und probeweise 'ideelle' Realisationsmöglichkeiten erkundende Handlungsvollzüge ermöglichen.

Nach Laplanche & Pontalis ist diese Modifikation des Lustprinzips durch das Realitätsprinzip allgemein unter drei Aspekten von Bedeutung: "Vom ökonomischen Standpunkt aus gesehen entspricht das Realitätsprinzip einer Umwandlung von freier in gebundene Energie; topisch charakterisiert es vor allem das System Vorbewußt-Unbewußt; vom dynamischen Standpunkt aus gesehen, versucht die Psychoanalyse, das Eingreifen des Realitätsprinzips auf eine bestimmte Art

Triebenergie zu gründen, die eigens im Dienst des Ichs steht (Ichtriebe)."¹

Mit dem Einsetzen des Realitätsprinzips hat der psychische Apparat eine Reihe von Adaptationen erfahren: die entscheidenden sind für den vorliegenden Zusammenhang Bewußtsein, Urteilsfähigkeit, Gedächtnis und Denken als Probehandeln. Die Arbeit nach dem Realitätsprinzip beruht auf ersten Abstraktionsleistungen, an denen Spitz die genetische Verschränkung von Affekt und Handlungsbezug betont: von dem am Verbot der Mutter wahrgenommenen Aspekten spaltet das Kind mit Hilfe aggressiver Energie und Besetzungsverschiebung spezifische Elemente ab: nicht die versagenden Inhalte und Intentionen der Mutter, sondern die affektive Versagung "gegen". Die kognitive Leistung des 'Nein' ist Ergebnis der durch synthetische Ichleistungen nachträglich zu einem Symbol zusammengezogenen (abgespaltenen) Elemente dieser komplexen Wahrnehmung.² Die Fähigkeit zum Nein repräsentiert einen ersten Schritt zur Übernahme des Abwehrmechanismus der Identifizierung mit dem Angreifer mit Hilfe der negativen Geste und umfaßt ein neues Ausdrucksverhalten von Affekten: anstelle des frühinfantilen organischen Ausdrucksverhaltens wird mit der Verneinungsgeste Handeln als Ausdruck von Affekten durch das Wort ersetzt. Das Verneinungsurteil, das sich auf der Grundlage wahrgenommener Trennung zwischen Selbst und Objekt herausbildet, repräsentiert ein Triebsschicksal, den Versuch, die Gefahr des Objektsverlustes durch Errichtung neuer emotionaler Bindungen zu vermeiden, indem sich das Ich dem libidinösen Objekt angleicht und die Objektrepräsentanz Gestalt und Besetzung an das Ich abgibt.

1) dies. (1972), S. 427. Offen ist allerdings der Geltungsbereich dieser Prinzipien für die Genese des Subjekts insgesamt; vgl. hierzu J.Laplanche & J.-B.Pontalis (a.a.O.), S. 297 ff und S. 427 ff. Diese Frage müßte im Zusammenhang mit der in der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach angesprochenen allgemeinen Frage nach dem Stellenwert psychoanalytischer Annahmen im Kontext einer umfassenden Entwicklungspsychologie des Subjekts diskutiert werden.

2) Vgl. hierzu ausführlich R.Spitz (1960); (1969) bes. S. 204.

"Der erste und nächste Zweck der Realitätsprüfung ist also nicht, ein dem Vorgestellten entsprechendes Objekt in der realen Wahrnehmung zu finden, sondern es wiederzufinden, sich zu überzeugen, daß es noch vorhanden ist. (...) Man erkennt (...) als Bedingung für die Einsetzung der Realitätsprüfung, daß Objekte verloren gegangen sind, die einst reale Befriedigung gebracht hatten."¹

Triebdynamisch ist diese entscheidende Veränderung als Aufgeben primitiver Verdrängung zugunsten realitätsbezogener kommunikativ-symbolischer Suche nach Befriedigungsmöglichkeiten beschreibbar. Freud hat die Urteilsfunktion der Verneinung als intellektuellen Ersatz für die Verdrängung bezeichnet. Dabei "wird nur die eine Folge des Verdrängungsvorganges rückgängig gemacht, daß dessen Vorstellungsinhalt nicht zum Bewußtsein gelangt. Es resultiert daraus eine Art von intellektueller Annahme des Verdrängten bei Fortbestand des Wesentlichen an der Verdrängung."²

Grundlage dieser Verneinung ist also eine partielle Trennung von intellektuellen und affektiven Funktionen: "Ein verdrängter Vorstellungs- oder Gedankeninhalt kann also zum Bewußtsein durchdringen, unter der Bedingung, daß er sich verneinen läßt. Die Verneinung ist eine Art, das Verdrängte zur Kenntnis zu nehmen, eigentlich schon eine Aufhebung der Verdrängung, aber freilich keine Annahme des Verdrängten."³

1) S.Freud, GW XIV, S. 14. Die Identifizierung als Grundlage der Herausbildung dieser realitätsprüfenden Ichfunktionen kann triebenergetisch als Desexualisierung der libido erklärt werden. Vgl. insbes. hierzu S. Freud GW X, S.210 ff, GW XIII, S. 156 ff, S. 272 ff.

2) S.Freud, GW XIV, S. 12.

3) S.Freud, GW XIV, S. 12.

10. Symbiose und Individuation: Lernstörungen und Probleme des Narzißmus

Auf der Grundlage unserer Darstellung zur allgemeinen Ontogenese der Symbolbildungsfähigkeit werden im folgenden diejenigen Störungen diskutiert, die nach psychoanalytischer Erkenntnis für eine Reihe von Symptomen gestörter Lernfähigkeit disponieren.

Dabei werden sowohl typische Probleme lerngestörter Patienten erörtert, wie die Unfähigkeit, die mit dem Arbeitsprozeß des Lernens und Leistens verbundene psychische Spannung auszuhalten, die Konfrontation mit dem eigenen begrenzten Leistungsvermögen zu ertragen, als auch Syndrome der Abwehr angstbereitender Lernanforderungen durch regressive Flucht in Allmachtsillusionen. Diese Störungen hängen offensichtlich eng mit denjenigen Ich-Funktionen zusammen, die triebauffassende und regulierende Fähigkeiten betreffen und die an der Integration der Selbst- und Objektrepräsentationen beteiligt sind.¹

Die Interpretation der Ontogenese dieser Lernstörungen soll im folgenden in drei aufeinander aufbauenden Schritten entwickelt werden:

- zunächst wird gezeigt, daß Lernstörungen durch entwicklungsspezifische Störungen der Trennung von Selbst und Objekt bedingt sind,
- danach wird diskutiert, daß Störungen des Narzißmus bei diesen Krankheitsbildern grundlegende Bedeutung haben,
- schließlich wird dargestellt, daß die in der psychoanalytischen Literatur relativ hoch eingeschätzte Bedeutung analer Probleme für Lernstörungen in diesem Interpretationsrahmen aufgenommen und uminterpretiert

1) Vgl. zu diesen Ichfunktionen und ihren Störungen besonders S.Freud GW XIV, S. 113 ff, vgl. auch M.Balint (1938); H.Müller-Braunschweig (1970)

werden kann. Gefragt werden soll, wieweit Lern- und Leistungsanforderungen unter gegenwärtigen familialen Lebensverhältnissen nicht allgemein eine relativ hohe Disposition zu narzißtischen Störungen bedingen und wieweit diese Anforderungen nicht typisch mit Problemen der analen Phase vermittelt sind.

Mahlers Theorie frühinfantiler Abgrenzungs- und Individuationsprozesse ¹ enthält die Grundlagen zum Verständnis dieser Störungen. Ausgehend von der Erkenntnis, "daß das tatsächliche biologische Geburtserlebnis des Kindes nicht mit seiner psychischen Geburt (zusammenfällt, S.P.)" ² hat sie ein Konzept des 'regelrechten Entwicklungsablaufs' der frühkindlichen Individuation entwickelt, das in seinen Grundzügen einem dreiteiligen Schema folgt:

- In der ersten sympiotischen Phase vollzieht das Kind vor allem durch Verschiebung libidinöser und aggressiver Besetzung des Körper-Selbst den Entwicklungsfortschritt vom anfänglichen "normalen Autismus" zum Erreichen der "normalen sympiotischen Phase". Deren wichtigster Fortschritt liegt im Ersetzen der energetisch unbesetzten Reizschranke des Autismus durch affektiv-wahrnehmende Besetzungsprozesse von Reizen, die sich aus den Spuren der Konstitution von Teilobjekten bilden. Das Erreichen dieser vor allem durch die Lächelreaktion indizierten Phase charakterisiert Mahler als "die halluzinatorisch-illusorische, somato-psychische omnipotente Fusion mit der Mutterrepräsentanz und insbesondere die ebenso illusorische Vorstellung einer gemeinsamen Grenze der beiden in Wirklichkeit physisch getrennten Individuen."³

1) vgl. M.Mahler (1972), (1975)

2) dies. (1975), S. 609

3) dies. (1972), S. 15

- Mit wachsender Reifung sensorischer und visueller Funktionen, zunehmend differenzierter werdendem Drang zur Erforschung der sozialen und insbesondere jetzt auch der gegenständlichen Welt beginnt das vor allem körperlich mobilisierte Differenzierungsstadium von der Mutter als erste Subphase der kindlichen Individuation. An dem weiteren psychischen Entwicklungsfortschritt, d.h. vor allem der Herauslösung der verschmolzenen Selbst- und Objektrepräsentanzen ist wesentlich die an die Entwicklung kindlicher Fortbewegungsfähigkeit gebundene veränderte Form der Mutter-Kind-Interaktion beteiligt. Der Fortschritt in der Fähigkeit, zwischen Selbst und Objekt unterscheiden zu können, ist gebunden an ein kompliziertes Ineinandergreifen von mütterlichem Schutz vor Überwältigenden äußeren und inneren Reizen und Erfahrungen der Versagung infantiler Allmachts- und Einheitswünsche, die erst die Differenzierung libidinöser Energie und insbesondere die allmähliche Neutralisierung aggressiver Energie zur Konstitution getrennter Selbst- und Objektrepräsentanzen einleiten. Der Entwicklungsfortschritt dieser "Phase der Loslösung und Individuation" ist triebenergetisch Ergebnis massiver Besetzungsverschiebungen: des Abzugs libidinöser Energie von der Objektrepräsentanz und ihrer Verschiebung auf die autonomen Ich-Funktionen, insbesondere die Wahrnehmung und Motorik. Diese Trennungsphase erreicht ca. um den 18. Lebensmonat ihren Höhepunkt im Erlebnis des "idealen Selbst", in dem das Kind "die komplex affektive Repräsentanz der symbiotischen Zweieinheit mit ihrem aufgeblähten Gefühl der Omnipotenz (erfährt, S.P.), die sich aus der Zunahme seiner autonomen Funktionen ergibt und nun dadurch erhöht wird, daß sich das Kleinkind im Besitz eigener magischer Kräfte fühlt."¹

1) M.Mahler (1972), S. 29

In dem Maße, in dem wachsende Autonomie nicht mehr durch illusorische Vermischung von Selbst- und Objektrepräsentanzen narzißtisch überhöht werden kann, wächst jetzt die Verletzbarkeit. Trennungsängste stimulieren infantile Sehnsüchte nach Wiederbelebung der Vereinigung mit dem schützenden Objekt.

- In der Phase der "Wiederannäherung und Entwicklung von Objektkonstanz" zeigt das Kind bei wachsendem Bewußtsein seiner Getrenntheit und großen Fortschritten in den kognitiven Fähigkeiten zunehmend Tendenzen identifikatorischer Angleichung an die Mutter. Während zuvor die durch Frustrationserlebnisse stimulierte Aggression projektiv nach außen verschoben und auf die Objektrepräsentanzen gerichtet werden konnte, erlebt das Kind jetzt unvermeidliche Versagungen als selbstproduziert. Charakteristische Verarbeitungsweisen dieser Bedrohungen sind die typisch ambivalenten Haltungen gegenüber der Mutter, Ausdruck des gleichzeitigen Wunsches nach eigener Allmächtigkeit und magischer Wunscherfüllung von seiten der Mutter.¹ Durch sekundäre Ichidentifikationsprozesse wird das Kind zunehmend fähig, die Illusion eigener Omnipotenz in magisch-phantasierter Einheit mit der Mutter zu korrigieren. Normalerweise schließt diese Phase ab mit dem ca. im 3. - 4. Lebensjahr erreichten Stadium der Objektkonstanz, das einen Fortschritt in dreierlei Hinsicht bedeutet: intrapsychische Verfügbarkeit der mütterlichen Imago, d.h. die Fähigkeit ihrer symbolischen Repräsentation; Besetzung des Objektbildes mit Objektlibido und neutralisierter Energie, die Voraussetzung dafür zu sein scheint, bei traumatisierenden Erfahrungen nicht auf die symbiotische Phase zu regredieren; und schließlich psychische Vereinheitlichung der mütterlichen Imago, die Voraussetzung zum Ertragen von Ambivalenzen umfaßt, um diese

1) vgl. hierzu bes. auch E.Jacobson (1973), S. 60 ff.

nicht projektiv durch psychische Spaltungsprozesse der Objektimages abzuwehren.¹

Entsprechend dieser Unterscheidung von Mahler wird im folgenden gezeigt werden, daß ein großer Teil umfassen-der Lernstörungen als Erkrankung interpretiert werden kann, die in dieser Individuationsphase und ihrer Entwicklung zur Wiederannäherung angelegt sind. Im Unterschied zu spezifischen Störungen einzelner Funktionsbereiche des Ichs, die als 'partielle Lernstörungen' in der Regel Ausdruck eines verinnerlichten Konflikts und lebensgeschichtlich später verankert sind, werden "allumfassende Lernstörungen" (Buxbaum) häufig auf spezifische Formen früher Mutter-Kind-Symbiose zurückgeführt.²

Diese Lernstörungen sind Folge gestörter Prozesse sekundärer Identifikation, bei denen es dem Kind nicht möglich war, die der Individuationsphase spezifisch eigentümlichen, instabilen, situationsspezifisch rapide wechselnden anhänglichen und oppositionellen Gefühle gegenüber der Mutter zu integrieren und die Phase libidinöser Objektkonstanz mit dem Aufbau eines kohärenten Selbst zu erreichen. Typisch scheint, daß große Teile der libidinösen und aggressiven Energie unverwandelt an Selbst- und Objektrepräsentanzen gebunden bleiben, ohne in neutralisierter Form zum Aufbau und der Erweiterung der Ichfunktionen zur Verfügung zu stehen.

1) vgl. M.Mahler (1972), S. 224 ff.

2) Auf zwei Grenzen einer unmittelbaren Verallgemeinerung soll vorab hingewiesen werden: das im folgenden dargestellte Material stammt aus Fallstudien, und außerdem ist mit der Beziehung der Mutter zum Kind nur ein - wenngleich sehr wichtiger - Aspekt in der Ontogenese von Lernstörungen angesprochen.

Diese Symbiose, die durch den von beiden Partnern geteilten Wunsch nach regressiver Aufrechterhaltung ihrer phantasierten Einheit getragen wird, erfüllt für beide kompensatorische Funktionen. Mutter und Kind teilen die Unfähigkeiten, ihre faktische Getrenntheit emotional zu akzeptieren.¹ Für die von uns zunächst betrachteten Probleme der Mütter ist typisch, daß als Folge ihrer hohen narzißtischen Bedürftigkeit das Kind in ihrer Phantasie ein lebendiger Teil ihrer selbst bleibt.² In ihrer Überfürsorglichkeit bei stark ausgeprägten Ambivalenzkonflikten, in ihrer Bestärkung kindlich-regressiver Abhängigkeitshaltungen bei äußerst geringer affektiver und kognitiver Stimulierung des Kindes befriedigen die Mütter auf narzißtisch-projektive Weise eigene Bedürfnisse. Lösungsbestrebungen des Kindes erleben sie als massive Gefahr, als Beschädigung ihres Selbst. Gleichzeitig können Hilflosigkeit und Schwäche des Kindes Kränkungen ihrer eigenen Bedürftigkeit nach Perfektion und Vollkommenheit bedeuten. Diese identifikatorisch-narzißtische Verklammerung wird durch Allmachts- und Ohnmachtsphantasien dynamisiert. Die faktische Abhängigkeit des Kindes bedeutet für die Mutter eine ungeheure narzißtische Zufuhr ihrer Omnipotenzphantasien; die nicht total zu verleugnende zunehmende Selbständigkeit des Kindes wird als massiver Angriff auf das eigene Selbstwertgefühl erlebt, löst regressive Ohnmachtsphantasien und schwere Ängste aus. Dies tritt besonders in den Fällen auf,

- 1) Vgl. allgemein G.Biermann (1968); I.Hellmann (1954), dies. et al. (1962), M.Hall (1966), E.Buxbaum (1966), N.Staver (1953), A. Miro (1972)
- 2) Richters (1969, bes. S.75 ff, S. 155 ff) getroffene Unterscheidung zwischen "Übertragungsbeziehungen" (Substitut für einen anderen Partner) und "narzißtischen Projektionen (Substitut für Aspekte des eigenen Selbst), die auf Freuds Trennung zwischen der Objektwahl nach dem "Anlehnungstyp" und nach dem "narzißtischen Typ" zurückgeht, hat für unsere Diskussion grundlegende Bedeutung.

in denen die Mutter eigene abgewehrte Impulse auf das Kind externalisiert hat. Es repräsentiert damit denjenigen Teil der Mutter, den sie weder verlieren noch akzeptieren kann. Im wechselseitig ambivalent parasitären Verhältnis dient der Körper des Kindes als Symbol der Einheit, als Projektionsort für die Wünsche und Phantasien beider Akteure, als Kampfplatz um die Sicherung der labilen Beziehung. Schlafstörungen, Ernährungsschwierigkeiten, gestörte Sphinkterkontrolle, die mütterliches Eingreifen rechtfertigen und erzwingen, sind auffällige Indikatoren dieser Symbiose.

Narzißtisch-projektive Veräußerungen von Aspekten des eigenen Selbst auf das Kind mit nachträglich identifikatorischer Teilnahme am Agieren des Kindes und damit fast schuldfreier Ersatzbefriedigung eigener verpönte Regungen scheinen bei den Kindern, gerade wegen des breiten Spektrums dieser Belastungen relativ häufig zu starken Entwicklungsverzögerungen und intellektuellen Retardierungen zu führen.

Die traumatischen Folgen narzißtischer Bedürfnisse der Mütter hat Mannoni bei der Behandlung pseudodebiler Kinder erhellt und gezeigt, daß in diesen Fällen die Bedürftigkeit der Mütter tendenziell psychotisierende Züge trägt.¹ Bereits vor seiner Geburt ist das Schicksal des Kindes in Gestalt des mütterlichen Phantasmas festgelegt. Das Kind, schreibt Mannoni, "wird jenes Objekt ohne eigene Wünsche sein, dessen einzige Rolle darin besteht, die Leere seiner Mutter auszufüllen."²

1) Bei einer Verallgemeinerung ihrer Erkenntnisse darf jedoch die besondere Bedeutung organischer bzw. scheinbar organischer Gebrechen für die Erhaltung der symbiotischen Beziehung nicht übersehen werden, anzunehmen ist, daß organische Schäden wesentlich zur schockhaften Wiederbelebung früherer Traumata der Mütter beitragen.

2) dies. (1972), S. 67.

An der ihm auf phantastische Weise auferlegten Erwartungshaltung der Mutter, ihre eigenen unerfüllt gebliebenen Kindheitsträume zu leben, muß es scheitern. Es muß die Mutter enttäuschen, weil es von Anfang an nur ihre lebendig gewordene Phantasie verkörpern darf.

"Von Anfang an täuscht sich die Mutter in ihrem Kind. Dieser Wunsch, der aus der frühesten Kindheit der Mutter stammt und sich ihr in ihren Träumen enthüllt, besteht, solange die Mutter Verlangen entwickeln kann. Es wird also sehr viel vom Kind erwartet. Aber in dem Maße, wie es auf das Verlangen der Mutter antwortet, verflüchtigt sich der Wunsch. Die Konstruktion ihres Phantasmas läßt die Mutter den Weg einschlagen, auf dem sie in einer Art Wunder ein verlorenes Objekt wiedergewinnen will. In ihrem Unbewußten wird das Kind zum Träger von etwas, was wesentlich zu ihr selbst gehört, woraus das grundsätzliche Mißverständnis zwischen Mutter und Kind entsteht. Das Kind ist dazu bestimmt, den Mangel am Sein der Mutter auszugleichen, es ist dazu bestimmt, für sie zu leben und nicht für sich selbst. Es endet stets in einem Mißverständnis, wenn man auf das Verlangen der Mutter antwortet, denn sie zielt auf etwas ganz anderes als was sie sagt - aber das ist ihr nicht bewußt."¹

In diesen extremen Ausprägungen narzißtischer Symbiose vermag der bis zur Pseudodebilität reichende Widerstand gegenüber einer intellektuellen Entwicklung des Kindes der Konfliktentlastung beider zu dienen: dem Kind zur Verdeckung nicht nur der eigenen, sondern auch der per Identifikation übernommenen Schwächen der Mutter, deren Enttarnung schwere Beschädigungen seiner archaisch narzißtischen Struktur bedeuten würde, der Mutter zur Stabilisierung ihrer Omnipotenzphantasien, ohne Gefahr, diese an der Realität schmerzhaft korrigieren zu müssen. Bei Kindheitsneurosen wird Pseudodebilität häufig als eine 'Tarnkappe' beschrieben, die dem Kind relativ angstfreies Ausagieren verpönter Impulse möglich mache.²

1) dies. (1972), S. 68

2) vgl. hierzu M. Mahler (1942), Bergler (1932), J. Hellmann (1954)

Mütter bieten die 'Dummheit' ihrer Kinder häufig extrem objektivistisch als eine Störung an, gegen die nichts zu machen sei. Sie reagieren mit Verleugnung und Zurückweisung der ihnen angebotenen Hilfe, wenn damit von ihnen verlangt ist, die affektive Basis der Schwierigkeiten des Kindes anzuerkennen. Sie sehen darin ihre Wünsche nach Dependenz und heimlicher Verführung des Kindes bedroht.¹

Charakteristisch für narzißtisch-projektive Symptombildungen am Kind ist die unverhüllte Form mütterlicher Externalisierungsstrategien. Anders als bei kompromißhaften Bearbeitungsformen neurotischer Symptombildung, Verschiebungs- und Verdichtungsprozessen, denen die vom Bewußtsein abgespaltenen Wunschregungen unterliegen, scheinen bei der narzißtischen Projektion derartige Mechanismen weniger wichtig, "da das Kind die Möglichkeit bietet, ein weites Spektrum narzißtischer Projektionen zuzulassen und aufzunehmen."²

Aus Lebensgeschichten von Müttern, die Miro, Staver und Hellmann anführen, zeichnen sich Erfahrungen ab, die für narzißtisch-projektive Beziehungen zum Kind besonders zu disponieren scheinen: vergleichsweise häufig lagen traumatisierende Kindheitserfahrungen vor, die zu starken Trennungsängsten der Mütter führten.

In anderen Fällen schien die hohe narzißtische Kränkbarkeit der Mütter Folge schwerwiegender oraler Versagungen und überwiegend feindseliger Beziehungen zur eigenen Mutter, so daß in der ödipalen Phase vor allem phallische Identifikationen mit dem Vater gewählt wurden. Im Erleben der Mütter war somit Weiblichkeit immer Ausdruck von Minderwertigkeit. Häufig wird in entsprechenden Untersuchungen auf Eheschwierigkeiten der Mütter verwiesen, auf Konstellationen maskulin-dominierender Züge der Mütter und eher ängstlich-passiver

1) Vgl. M.Mannoni (1972), S. 60, N.Staver (1953).

2) A.Miro (1972), S. 287.

Väter, die dem Kind kaum als Identifikationsobjekte zur Verfügung standen und damit die Symbiose sekundär verstärkten.^{1,2}

Von diesen tendenziell psychotisierenden, extrem-symbiotischen Mutter-Kind-Beziehungen, die häufig bis zur vermeintlichen Deblilität des Kindes führen können, sollen jetzt in Anlehnung an Mahler diejenigen Störungen des Kindes abgegrenzt werden, die durch extrem narzißtische Kränkbarkeit und Suche nach Vollkommenheit charakterisiert werden, jedoch auf der Grundlage differenziert entwickelter Lernfunktionen. Gegenüber einer sachbezogenen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand dominieren hier Allmachtsillusionen zur Abwehr von Mißerfolg, partielle Blockierungen des Lernverhaltens aus Angst vor Versagen.³ Diese Störungen beruhen - im Unterschied zu extremen intellektuellen Retardierungen, auf partiellen Störungen der Konstitution des Selbst in der Loslösungs- und Individuationsphase, Kohut⁴ und Mahler⁵ heben hervor, daß bei diesen narzißtischen Erkrankungen im Unterschied zu psychotischen Störungen die Objektbezie-

1) vgl. A. Miro (1972), N. Staver (1953), J. Hellmann (1954)

2) Nach Freud ist Narzißmus bei Frauen möglicherweise auf die ihnen "sozial verkümmerte Freiheit der Objektwahl" zurückzuführen (GW X, S. 155 f) und vor allem als Folge präödipler Fixierungen und Regression auf prägenitale narzißtische Objektliebe zu erklären; ergänzend hierzu stellt A. Reich (1973) narzißtische Objektwahlen bei Frauen als "Entschädigungen für das Kastrationstrauma" dar. Wesentlich wäre zu prüfen, ob narzißtische Abwehrformen geschlechtsspezifisch sind und ob sie nicht partiell durchaus adäquate Reaktionen auf spezifische Belastungen der Frauen- und Mutterrolle sind, die im sozial lizenzierten Rahmen der Ehe kaum angemessen bearbeitet werden können.

3) vgl. W. Lüders (1967), G. Pearson (1952), V. Jarvis (1969/70)

4) H. Kohut (1973a), S. 22 ff.

5) M. Mahler (1972), S. 38 ff.

hungen und Phantasiebildungen Produkt partiell gelungenen sekundärer Identifikationsprozesse und Besetzungen des Objekts mit neutralisierter libido sind. Kommunikationsfähigkeit und selbstreflexive Funktionen des Ichs sind in der Regel nicht oder nur geringfügig geschädigt. Anzunehmen ist, daß die der Trennungsphase vorgängigen Erfahrungen dem Kind ein so hohes Maß an Befriedigung und emotionaler Sicherheit geboten haben, daß grundlegende Bildungsprozesse eines kohärenten Selbst gelungen sind. Damit können in der Lösungsphase libidinös besetzte Objektrepräsentanzen teilweise gehalten und Trennungsängste durch partielle Regression auf das symbiotische Stadium gemildert werden. Das Kind scheint in diesen Fällen zumindest teilweise in der Lage zu sein, auf entwicklungsbedingte Versagungen mit Abzug und energetischer Umwandlung objektlibidinöser Energie zu antworten, ohne in die Gefahr der Fragmentierung und Zerschlagung der Strukturen des Selbst zu geraten.¹ Die Besonderheit narzißtischer Erkrankungen liegt damit in Problemen der Selbstregulation als Folge von Störungen und Fixierungen im Zusammenhang mit der Trennung von Selbst und Objekt. In diesen Störungen dominieren wiederbelebte Abspaltungen archaisch-narzißtischer Konfigurationen und restitutive Abwehrmaßnahmen des Ichs, die jedoch weniger starr und zerbrechlich

1) Bei psychotischen Erkrankungen ist vermutlich bereits in der symbiotischen Phase die Verständigung zwischen Mutter und Kind verfehlt worden. Aufgrund der damit verbundenen Zerbrechlichkeit der psychischen Struktur- bildungen des symbiotischen Objekts kann das Kind auf Objektverlust in diesem Entwicklungsstadium nicht mit der Bildung stabiler Objektbeziehungen, sondern nur mit kompensatorisch-regressiven Ersatzmechanismen antworten. Diese Abwehrregressionen stellen pathologisch verzerrte Versuche dar, per Introjektion des symbiotischen Objekts, d.h. erneuerter Mischung mütterlicher und Selbstrepräsentanz die omnipotente symbiotische Zweieinheit zu restituieren, um die Gefahr irreversiblen Zerfalls der fragmentierten Strukturen des Ichs zu vermeiden. Syndrome psychotischer Wahnbildungen, Prozesse der Entseelung und Entdifferenzierung des Objekts indizieren das Scheitern dieser symbiotisch restitutiven Bemühungen.

erscheinen als im Fall psychotischer Erkrankungen.

Zur Erklärung der Formen und spezifischen Folgen dieser Störungen bietet die neuere Narzißmus Diskussion wichtige Ergänzungen.¹ Versteht man mit Kohut, dessen Untersuchungen anerkanntermaßen das Verständnis der Metapsychologie des Narzißmus und seiner Störungen grundlegend erweitert haben, Narzißmus als spezifische Qualität libidinöser Besetzung², so lassen sich eine Reihe der geschilderten Symptome von Lernstörungen genauer erklären. Die Entwicklung des Narzißmus ist in diesem Verständnis nicht länger als bloßes Produkt der Regression bzw. der Abwehr nicht gelungener Objektbeziehungen zu verstehen (Ausdruck infantiler Persönlichkeitsstruktur bzw. eines sozial gering zu schätzenden 'Egoismus'), sondern ist eigenständiger Teil und Ausdruck spezifischer Formen von Objektbeziehungen.³

-
- 1) Ohne hierauf genauer eingehen zu können, soll zumindest angemerkt werden, daß die Diskussion um die Narzißmusproblematik eine Reihe ungelöster Probleme aufgezeigt hat: Uneinheitlich und verwirrend ist die begriffliche Spezifität des Narzißmus-Konzepts, insbesondere die Frage der entwicklungsspezifischen Besonderung; kontrovers ist, ob dieses Konzept in die klassische Trieblehre integrierbar ist und zwar sowohl hinsichtlich des Postulats energetischer Konstanz als auch des Stellenwerts von Trieb und Affekt, vgl. zu diesen Fragen vor allem S.Pulver (1972) und W.Joffe & J.Sandler (1967)
 - 2) "Narzißmus wird in meiner Betrachtungsweise nicht durch das Ziel der Triebbesetzung bestimmt (sei dies die Person selbst oder andere), sondern durch die Natur oder Qualität dieser Besetzung. Das kleine Kind z.B. versieht andere Menschen mit narzißtischen Besetzungen und erlebt sie daher narzißtisch, d.h. als Selbst-Objekte." H.Kohut (1973 a), S. 45.
 - 3) "Die Antithese zum Narzißmus ist nicht die Objektbeziehung, sondern die Objektliebe." H.Kohut (1966) S. 563

Gestützt auf klinische Erfahrungen mit erwachsenen Patienten und die Analyse von Übertragungsbeziehungen¹ geht Kohut davon aus, "daß es fruchtbar ist ... zwei getrennte und weitgehend voneinander unabhängige Entwicklungslinien zu postulieren: Die eine führt vom Autoerotismus über den Narzißmus zur Objektliebe, eine andere führt vom Autoerotismus über den Narzißmus zu höheren Formen und Umwandlungen des Narzißmus."² Mit dieser Annahme einer "relativen Unabhängigkeit des narzißtischen Sektors"³ scheinen eine Reihe klinischer Beobachtungen besser erklärbar als mit der klassischen Annahme des energetischen Konstanzprinzips in der Verteilung von narzißtischer und Objektlibido. Dies betrifft z.B. die Beobachtung, daß Objektliebe mit erhöhtem Selbstgefühl einhergehen kann.⁴

So spricht auch die Tatsache, daß Lernstörungen wie etwa spezifische Formen von Arbeitshemmungen häufig nicht mit manifest gestörten Objektbeziehungen einhergehen dafür, partiell eigenständige Entwicklungsformen des kindlichen Narzißmus anzunehmen und ihren Zusammenhang zur Kohäsion des Selbst zu analysieren.⁵

Die Entwicklungslinien des Narzißmus sind in ihrem wesentlich über Umwelterfahrungen bestimmten Verlauf Antworten des Kindes auf Versagungen, Kränkungen primitiver Allmachtsphantasien und der Stimulierung selbstbezogener Objektbeziehungen. Über primitive Projektions- und Introjektionsmechanismen baut sich das Kind differenzierte narzißtische Substrukturen der Verkörperung selbstbezogener Vollkommenheit auf: das 'narzißtische Größen-

1) Damit sind wesentliche Unterschiede gegenüber Mahlers eher auf Beobachtungen aufgebauten Annahmen über narzißtische Störungen gesetzt, aber die Ergebnisse beider Autoren scheinen durchaus vereinbar. Vgl. hierzu H.Kohut (1973 a), S. 249 ff.

2) ders. (1973 a), S. 251.

3) H.Kohut (1973 b) S. 516.

4) S.Freud: "Wir sehen auch im groben einen Gegensatz zwischen der Ich-libido (libidinöse Besetzung des Selbst, S.P.) und der Objektlibido. Je mehr die eine verbraucht, desto mehr verarmt die andere." GW X, S. 141, vgl. hierzu vor allem H.Kohut 1973 b.

5) Vgl. hierzu bes. H.Kohut (1973a) S. 69 ff.

Selbst' und die 'idealisierte Elternimago'.

Das System der idealisierten Elternimago ist Produkt projizierter narzißtischer Allmachtsphantasien auf die Eltern: "du bist vollkommen, aber ich bin ein Teil von dir." Mit zunehmender differenzierter werdender psychischer und physischer Entwicklung des Kindes trägt dieses System bereits Objektmerkmale als Ergebnis der Verarbeitung von Objektversagungen durch identifikatorische Angleichung und Umwandlung narzißtischer Besetzungsenergie in Objektlibidinöse Besetzung.

Als Kompensation infantiler Ohnmachtserlebnisse, denen das Kind besonders in der Individuationsphase ausgesetzt ist, entschädigt das Größenselbst. Es trägt infantile omnipotenzphantasien und exhibitionistische Bedürfnisse nach Vollkommenheit und wird im Unterschied zur allmählichen Ausgestaltung der Elternimago mit Objektlibido mit unverwandelter narzißtischer Energie gespeist und bleibt eng mit den Triebspannungen verwoben.¹

Diese Ausstattung des Größenselbst mit unmodifizierter narzißtischer libido und die enge kompensatorische Verbindung zur körperlichen Bedürftigkeit des Kindes tragen wesentlich zu der hohen Störbarkeit des Größenselbst bei. Im Idealfall eines allmählichen Erkennens realistischer Unvollkommenheiten und Begrenzungen des Selbst ist der allmähliche Verzicht auf Größenphantasien und die Umwandlung narzißtischer libido in integrative Funktionen des Ichs möglich. Dementgegen deuten Syndrome narzißtischer Verletzbarkeit auf Fixierungen und Abspaltungen dieser archaisch-narzißtischen Konfigurationen, die die Differenzierungsprozesse des Ichs stark beeinträchtigen. Zwei für den vorliegenden Zusammenhang grundlegende Konsequenzen liegen hierbei in

1) vgl. auch H.Kohut (1966), S. 567

- der energetischen Verarmung des Ichs als Folge der Gebundenheit unverwandelter narzißtischer libido und
- der Gefahr des Durchbruchs dieser abgespaltenen Systeme, die besonders die Ausübung der regulativen Ichfunktionen beeinträchtigen.

In diesen Fällen stellen sich massive Probleme der Regulierbarkeit narzißtischer Wünsche an der Realität. So ist zu vermuten, daß Arbeitshaltungen der Überkorrektheit und Genauigkeit bis hin zu Arbeitsstörungen, bei denen den Betroffenen höchstens automatisch-passive reproduktive Arbeitsleistungen möglich sind, Folge derartiger energetischer Verarmungen des Ichs und sekundärer Abwehrbildungen sind, mit denen sich das Ich gegen den Durchbruch der in der Phantasie narzißtisch aufgeblähten Selbstrepräsentanzen zu schützen sucht.

Nach den Erkenntnissen der Psychoanalyse hat die anale Phase für die zukünftige Lern- und Leistungsfähigkeit des Kindes eine außerordentlich große Bedeutung. Dabei liegt das Schwergewicht der Forschungen allerdings nicht in der spezifischen Betroffenheit des Narzißmus, sondern in der Analyse des Schicksals analer Partialtriebe. Daß insbesondere eine strenge, rigide Reinlichkeitserziehung zu Störungen im Arbeitsverhalten führen kann, ist seit längerem in einer Reihe von Forschungsbeiträgen dokumentiert.¹ Lernstörungen werden auf traumatische Konflikte in der Erziehung zur Reinlichkeit zurückgeführt, wobei die im Verzicht auf anale Triebbefriedigung nur unvollkommen erworbenen Funktionen, insbesondere die Integration von Liebe und Haßgefühlen von aktiven und passiven Strebungen als Grundlage späterer Lernschwierigkeiten gelten. Allerdings stammt ein großer Teil dieser Studien aus den 20er Jahren und folgt der damaligen, am Individuum orien-

1) vgl. bes. K.Abraham (1925), H.Chadwick (1925), P.Heimann (1962), J.Hellmann (1954), H.Klein (1931), K.Singer (1970), S. 61 ff.

tierten Interpretation, derzufolge anal disponierte Leistungsstörungen als Ergebnis eines ahistorischen Konflikts zwischen Triebanforderungen und gesellschaftlichen Versagungen galten.

Dementgegen werden wir zeigen, daß die Konflikte, die in dieser Phase psychisch bearbeitet werden und die noch in den Formen pathologischer Abspaltungen verzerrt präsentiert werden, historisch sind. Ebenso sind die Wiederbelebungen dieser verdrängten Affekte und Phantasien durch Anforderungen sozialer Leistungssituationen in der inhaltlichen Bestimmtheit ihrer Verknüpfung Produkt der Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Lebenspraxis. Zwischen dem Leistungsbereich und dem Narzißmus besteht eine außerordentlich enge Verbindung, die freilich selbst als Folge der Widersprüche gegenwärtiger Formbestimmtheit familialer Lebensbewältigung zu interpretieren ist.

Für die hohe Störbarkeit des Narzißmus und die Abspaltung narzißtischer Größenphantasien in der analen Phase sind von der psychischen Entwicklung des Kindes aus betrachtet folgende Aspekte maßgeblich:

- Die Entwicklung der Motorik, Wahrnehmung und besonders des Sprachvermögens steigert mit der Autonomie des Kindes auch seine psychische Verletzbarkeit;
- in diesem Stadium, in dem das Selbst des Kindes noch weitgehend als Körperselbst repräsentiert ist, werden der Körper und seine Produkte vom Kind mit hoher narzißtischer Besetzung ausgestattet;
- unter gegenwärtigen Erziehungsverhältnissen verläuft die Reinlichkeitserziehung nicht in Formen, die den kindlichen bedürfnisorientierten Erfahrungsmodi angepaßt sind. Gerade in der Erziehung zur Reinlichkeit erfährt das Kind Verhaltenszumutungen, die als massive Störungen seiner primär gebrauchsbefugten Aneignungsformen wirken, und die häufig nur auf Kosten pathologischer Abspaltungs- und Verdrängungsprozesse befolgt

werden können. Die komplizierte Verflechtung von entwicklungspezifischen psychischen Dispositionen des Kindes, das seine Getrenntheit von der Mutter nicht mehr halluzinatorisch verleugnen kann, und sozialen, für das Kind weitgehend äußerlichen Anforderungen zur analen Triebkontrolle führen besonders in dieser Entwicklungsphase zu massiven Störungen in der Entwicklung und Umformung des Narzißmus.

Nach psychoanalytischer Erkenntnis folgt das Kind dem ihm abverlangten Verzicht auf lustvollen, narzißtisch-aggressiven Umgang mit analen Körpersensationen und -produkten, indem es sich dem mütterlichen Prinzip unterwirft: im Konflikt zwischen libidinöser Objektbeziehung und Aggression gegenüber der verbotenden Mutter bindet und neutralisiert das Kind seine Impulse per Identifikation und projektiver Verleugnung. Die identifikatorische Angleichung seines Ichs an Züge des libidinösen Objekts repräsentiert den Kompromiß zwischen Bestrebungen regressiver Aufrechterhaltung der Symbiose gerade angesichts der aggressiven Aufladung der Triebkonflikte und dem Streben nach narzißtischer Expansion und exhibitionistischer Ausdehnung der Selbstimages.¹

In der Identifikation mit den Anforderungen nach Kontrolle, Hemmung und Verzicht auf unmittelbare Befriedigung analer Impulse, in der energetischen Neutralisierung und Umwandlung des Ziels dieser Strebungen bilden sich grundlegende Modi des kindlichen Umgangs mit den Objekten seiner Umgebung heraus. Das Schicksal dieser Lernprozesse, die vor allem auf dem Wunsch der identifikatorischen Angleichung des eigenen Ich an das libidinös besetzte Objekt aufgebaut sind, hängt insbesondere davon ab, wieweit vorgängige Erfahrungen zu einer Konstanz der mütterlichen Imago vereinigt werden konnten und wieweit sich die Objektbeziehungen in der analen Phase diesem Muster fügen.

1) Vgl. hierzu bes. A.Freud (o.J.), S. 85 ff;
E.Jacobson (1973), S. 60 ff.

Wesentlich für die Neutralisierung und Sublimierung analer Strebungen ist, ob die Repräsentanten der Reinlichkeitsanforderungen dem Kind emotionale Sicherheit bieten und ob ihm Gegenstände der Außenwelt so verfügbar sind, daß es sie mit seinen Bedürfnissen und Identifikationsmodellen in sinnvollen Zusammenhang stellen kann.¹ Untersuchungen über den 'Wißtrieb' zeigen, daß die Entwicklung von Lernvermögen und Neugierde eng von Erfahrungen abhängen, die die körperliche Bedürftigkeit des Kindes einbeziehen.² Das Wissen über Funktionsmodi des Körpers als Voraussetzung, über seine Funktionen lustvoll verfügen zu können, ist Grundlage für die darauf aufbauenden integrativen und regulativen Funktionen des Ich.³ In diesem Zusammenhang kann die von der Psychoanalyse häufig festgestellte Beziehung zwischen früher, strenger Reinlichkeitserziehung und Trotz bzw. extrem ambivalenten Haltungen des Kindes als dessen Versuch interpretiert werden, sich aus der vorgängigen Symbiose zu lösen, Angst und Aggression der erlebten eigenen Ohnmacht zu bemeistern. Eine scheinbar erfolgreiche Anpassung des Kindes an das Sauberkeitsgebot und die Ausbildung sekundärhafter Modi der Triebkontrolle werden allerdings häufig mit hoher Anfälligkeit des Ich für regressive Abwehrform erkaufte, auf die es in leistungsbzogenen Belastungssituationen zurückweicht.

-
- 1) Die noch lange vorherrschende Labilität und regressive Anfälligkeit sekundärprozeßhafter Modalitäten der Triebabfuhr zeigen sich besonders daran, daß bei psychischen Störungen im Kindesalter häufig regressive Modi analer Triebbefriedigung beteiligt sind. Vgl. allg. A. Freud (1971), S. 120 ff; A.Dührssen (1962), S. 195 ff; R.Spitz (1969), S. 262 ff.
 - 2) "Nicht theoretisch, sondern praktische Interessen sind es, die das Werk der Forschertätigkeit beim Kinde in Gang bringen." S.Freud, GW V, S. 95.
 - 3) vgl. bes. S.Freud, GW VIII, S. 128 ff; bes. S. 145 ff; B.Bornstein (1930); M.Chadwick (1925); W.Schmidt (1930).

Als typische Syndrome dieser widersprüchlichen Bildungsprozesse des Ich, in denen die per Identifikation übernommenen Haltungen gegenüber eigenen Leistungen zusammenreffen mit dem Durchbruch archaisch-aggressiver Phantasien, gelten unproduktives Zaudern und Aufschieben der Arbeit, ambivalente Einstellungen gegenüber eigenen Produkten.¹ Typische Reaktionsbildungen auf diese Konflikte stellen Charakterzüge wie Ordentlichkeit, Sauberkeit, Überkorrektheit dar, die als Abwehrmaßnahmen des Ich der unverwandelt aggressiven Energie und den verdrängten analen Partialtrieben entgegengesetzt werden.

Die spezifische Betroffenheit des Narzißmus durch anale Reinlichkeitsanforderungen und damit die enge Verflochtenheit von 'analen Produktionsformen' und narzißtischen Störungen ist als Grundlage für ein weites Spektrum von Lernstörungen lange nicht besonders beachtet worden. Sie wird deutlich, wenn Entwicklungsformen des Narzißmus nicht als regressive pathologische Wiederbelebungen früherer Entwicklungsstadien interpretiert werden, sondern, wie mit Kohut gezeigt wurde, als Entwicklungslinien, die sich im Zusammenhang mit bereits psychisch differenzierten Ichfunktionen in Abhängigkeit von sozialen Erfahrungen weiter entfalten.

In leistungsspezifischer Hinsicht hat Heimann² die Beziehung zwischen Narzißmus und Analität behandelt. Allerdings scheint sie hierin letztlich biologisch begründete Zusammenhänge zu sehen. Nach Heimann ist die Natur analer Lusterlebnisse gerade im Unterschied zu oralen Befriedigungsmustern ihrem Wesen nach ohne Objektbezug.³

1) "Im Verhalten zur Eigenleistung, zum Werk, ist häufig noch das seinerzeitige Verhalten des Kindes zu seinem analen Produkt nachweisbar. (...) Eine Neigung zum selbstzufriedenen Bewundern alles Geschaffenen findet man dort, wo ein ähnliches Verhalten in der Kindheit möglich war, eine Unzufriedenheit mit jeder Leistung dort, wo solche Unzufriedenheit der analen Tätigkeit der Kinderjahre beschieden war." O.Fenichel (1967), S. 158.

2) vgl. P.Heimann (1962).

3) auf Seite 322.

Die Analität stelle den "Prototyp kreativer Ichleistungen" dar.¹ In der narzißtischen Kränkung, die in der sozialen Ablehnung analer Produkte liegt, seien die ambivalenten Strebungen dieser Phase begründet.

Diese Verflochtenheit von Analität und Störungen des Narzißmus ist jedoch im wesentlichen Folge sozialer Beziehungen. Narzißtische Besetzungen der fäces als Teil des eigenen Selbst sind Ergebnis gegenwärtig üblicher Sozialisationsverhältnisse, in denen dem Kind in dieser Phase der Bildung konstanter Objektbeziehungen kaum anschauliche gebrauchtsbezogene Modi der Umwelterfahrung möglich sind. In der Kompensation der erfahrenen Hilflosigkeit und Ohnmacht, die es nicht länger per Phantasie verleugnen kann, ist das Kind auf sich selbst verwiesen. Die Abwehr dieser Ängste durch narzißtische Besetzung analer Produkte, als Repräsentanten eigener Verfügungsfähigkeit über Körperbeherrschung und Befriedigung, gelingt jedoch nur auf Kosten der Abspaltung dieser archaischen Konstellationen aus den Prozessen der Affektumwandlung und -neutralisierung, welche die psychische Entwicklung des Kindes entfalten. Im magisch-phantastischen Denken, auf das die Kinder gerade angesichts der faktischen Undurchschaubarkeit ihrer Realität verstärkt zurückgreifen, symbolisieren fäces ihnen eine Allmacht, deren archaische Grandiosität sie vor der Gefahr einer Fragmentierung ihres Selbst zu beschützen scheint. Als hoch mit narzißtischer Besetzung ausgestattete Objekte autoerotischer Lusterfahrungen können fäces als Waffe eigener 'Selbständigkeit' zurückgehalten werden, als Instrumente exkretorischer Lusterfahrungen

Fußnote 3) von Seite 321/ "... in dieser Lebensperiode (erlebt S.P.) das Kind den zweiten und wichtigsten Zusammenstoß zwischen seinem Narzißmus und seinen Objektbeziehungen..." dies. (a.a.O.), S. 427.

1) dies. (a.a.O.), S. 436

eignen sie sich zum Ausdruck aggressiver Strebungen.¹ Diese regressiv narzißtischen Positionen treten häufig bei narzißtisch-symbiotischen Mutter-Kind-Beziehungen auf. Als Folge der Realitätsverleugnung der Mutter gelingt dem Kind die sekundäre Identifikation nur teilweise, es eignet sich die mütterlichen Abwehr- und Verleugnungshaltungen an. Die narzißtische Bedürftigkeit der Mutter findet in der analen Fixierung des Kindes ihre Entsprechung. Als symbolischer Teil der Mutter entbehrt das Kind jene Versagungserlebnisse, die zur allmählichen Umwandlung des Narzißmus in realitätsorientierte Funktionen des Ich notwendig sind; sein Narzißmus verharrt in einem Entwicklungsstadium, in dem die idealisierte mütterliche Imago archaisch überschätzt und als vollkommen gesehen wird, anstatt der phantasie-angeleiteten Bearbeitung phasenspezifischer Probleme zur Verfügung zu stehen. In der extremen Abhängigkeit von der Mutter wird das Größen-Selbst des Kindes auf traumatische Weise beschädigt, mit der Folge, daß Größenphantasien nicht aufgegeben, sondern verdrängt werden.

In der von der Psychoanalyse aufgewiesenen traumatischen Bedeutung, die die Erziehung zur Reinlichkeit für die spätere Leistungsfähigkeit haben kann, zeigt sich ein sozial-historisch verallgemeinerbarer Zusammenhang, der jedoch erst auf dem Hintergrund der Analyse der gesellschaftlichen Grundlagen familialer Leistungserziehung zu erhellen ist.²

1) vgl. zur analerotischen Ambivalenz als genetischer Kategorie vor allem K.Abraham (1924), (1925).

2) vgl. zum folgenden die Ausführungen in Kap. 7 und 8.

Aufgrund der Abgetrenntheit familialer Lebenspraxis von der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit und der Unterordnung der Familie unter privat-konsumtive Funktionen ist ihr objektiv die Basis entzogen, die Erziehung der Nachkommen geplant an gesellschaftlichen Anforderungen zur Gestaltung der Produktionstätigkeit zu orientieren.

Mit der gesellschaftlichen, in die Familie hineinreichenden Wertordnungen ist verbunden, daß individuelle Leistung nicht durch die Fähigkeit zur Schaffung von Gebrauchswerten wichtig ist, sondern Maßstäben der Wert- und Mehrwertproduktion unterliegt. Über die Lohnform wird die Leistungsfähigkeit des Einzelnen losgelöst aus dem gesellschaftlich organisierten Arbeitsprozeß zu einer ihm scheinbar individuell anhaftenden Potenz seines 'Verdienstes'. Im Privatbereich der Familie, deren Sozialbeziehungen wesentlich an der Abwehr gesellschaftlicher Erfahrungen und der scheinhaften Autonomie der Individuen orientiert sind, setzt sich diese Leistungspotenz der Erwachsenen vor allem als ihre persönliche Verfügungsfähigkeit über die Mittel zur privaten Daseinsbewältigung durch.

In diesem familialen Zusammenhang, von dem her kein rationaler Bezug zur gesellschaftlichen Tätigkeit der Individuen herstellbar ist, ist die Tätigkeit des Kindes weitgehend perspektivlos, wertlos, läßt sich doch auf ihr nicht das gesellschaftliche Primat der Wert- und Tauschgesetzlichkeit begründen. Vielmehr werden aufgrund der irrationalen Überemotionalisierung familialer Beziehungen auch die Leistungsanforderungen, die die Eltern an das Kind stellen, wesentlich von ihrer eigenen affektiven Bedürftigkeit und der Funktion des Kindes für ihren psychischen Spannungsausgleich bestimmt. Für die Eltern werden Leistungsanforderungen an das Kind vor allem zu selbst evozierbaren Mustern der Wiederbelebung eigener Allmachtsphantasien, dienen der Abwehr und projektiven Verleugnung ihrer Ohnmacht. Reinlichkeit des Kindes erscheint ihnen häufig als sichtbarer Ausdruck des eigenen

Erfolgs als Erzieher, als Garant zukünftiger Anpassungsfähigkeit des Kindes an eine nicht durchschaubare Arbeitswelt.

Für das Kind wird die Übernahme elterlicher Leistungsanforderungen, die ja nicht auf sinnvollen, ihm einsehbaren kooperativen Formen der Entfaltung menschlicher Fähigkeiten aufgebaut sind, vor allem durch irrationale Muster aggressiver Identifizierung mit ihnen dramatisiert. Die identifikatorische Angleichung an das Gebot der Eltern bedeutet hierbei zugleich die Übernahme ihrer Verleugnungen und projektiven Phantasien. Da das Kind seine Leistungsfähigkeit in der Familie nicht im Zusammenhang mit der Aneignung historisch gebildeter Fähigkeiten und Funktionen zur gemeinsamen Daseinsbewältigung erfährt, sondern auf überemotionalisierte Interaktionsbeziehungen verwiesen ist, wird ihm seine Fähigkeit, elterlichen Leistungsanforderungen zu genügen, notwendig zu einer Identitätsfrage: der Annahme oder Ablehnung seiner eigenen Person.

Diese narzißtische Verletzbarkeit, die mit der Leistungserziehung in der Familie gesellschaftlich gesetzt ist, macht erst die kindlichen Erfahrungen in der analen Phase so außerordentlich wichtig. Die Erziehung zur Reinlichkeit repräsentiert exemplarisch erste Formen der Einfügung des Kindes in die gesellschaftliche Bestimmtheit als Warenwelt. Als Bedrohung gesellschaftlicher Werte stößt die Bedürfnisorientierung des Kindes mit seiner wachsenden physischen und psychischen Autonomie zunehmend auf feindselige Einschränkungen und Verbote. Die gesellschaftlich bedingte Geringschätzung kindlicher Produktionstätigkeit, die Inhaltslosigkeit einer Leistungsbewertung im familialen Rahmen erfährt das Kind in dieser Phase als traumatisierende Erfahrung der Erziehung zur analen Triebkontrolle. Die Entwertung seiner Fäces als selbstproduzierter Besitz bedeutet für das Kind den Beginn seiner Einpassung in Lernmuster, die nicht auf der Fähigkeit gebrauchswertorientierter Aneignungsformen aufgebaut sind, sondern auf der Abspaltung

der affektiven von den intellektuellen Funktionen. Das Kind wird hier zu einem Realitätsprinzip erzogen, das Besitz nicht in den Zusammenhang bedürfnisorientierter Aneignungsformen stellt. Die auf Basis der Abtrennung seiner Affekte aufgebaute identifikatorische Angleichung an die Eltern bedeutet für das Kind, daß es Lernmuster erwirbt, die auf Abhängigkeit von Personen und Gleichgültigkeit gegenüber dem Lerninhalt aufgebaut sind. In der identifikatorischen Übernahme des Gebots zur Sauberkeit übernimmt das Kind gleichsam erste Vorformen später integrierter Orientierungsmuster, in denen die Leistungsfähigkeit zu einer individuellen, den Individuen gleichsam natürlich innewohnenden Potenz geworden ist. Das Kind wird jedoch zu irrationalen, veräußerlichten Mustern der Erfahrungsaneignung in der Auseinandersetzung mit der es umgebenden Gegenstandswelt gezwungen auf Kosten der Abspaltung seiner narzißtischen Bedürftigkeit. Denn ihm sind die Konstitutionsprinzipien der es umgebenden Welt naturgemäß nicht durchschaubar, jedoch auch über identifikatorische Lernprozesse mit den Eltern nicht zugänglich. Der die Identifikation vorantreibende Wunsch, so wie die Eltern zu werden, muß irrationale Züge tragen, da ihr Status als Erwachsene und ihr Verhalten dem Kind über eigene Anschauung und partielle Imitation kaum zugänglich sind. Für seine psychische Entwicklung sind damit außerordentlich widersprüchliche Konsequenzen verbunden: Zur Bewältigung der ihm undurchschaubaren Realität ist es gerade auf ein hohes Maß von Phantasie und Angstfreiheit angewiesen. Als Folge der Abspaltung analer Affekte und der Unterwerfung des Narzißmus unter archaische Wunschvorstellungen ist die Phantasie des Kindes jedoch weitgehend ihrer Funktion beraubt, phasenspezifische Lernprozesse des Kindes zu stabilisieren

durch die Mobilisierung adäquater, realitätsangemessener Abwehrstrategien.¹

Als spätere Folge ist damit verständlich, daß das Kind auf Leistungsanforderungen häufig mit großer Angst und extremer narzißtischer Verletzbarkeit reagiert, mit irrationaler Überschätzung eigener Leistungsfähigkeit und extremen Minderwertigkeitsgefühlen. Die Angst, die durch Lernanforderungen ausgelöst wird, ist vor allem Ausdruck reaktivierter traumatischer Ohnmachtserlebnisse und Folge davon, daß große Teile der narzißtischen libido unter dem Einfluß des archaischen Größenselbst geblieben sind. Die ungeheure Überschätzung eigener Produktionsfähigkeit in der Phantasie und die massive Entwertung eigener Leistung, von denen bei lerngestörten Kindern häufig berichtet wird, stellen partielle Durchbrüche dieser narzißtischen Größenphantasien und restitutive Abwehrmaßnahmen des Ichs dar. Das Leistungsverhalten des lerngestörten Kindes wird also nicht durch sachbezogene Auseinandersetzungen, sondern durch personalisierte Beziehungsformen dynamisiert, die den unverwandten narzißtischen Strebungen des Werbens um das Objekt dienen. So symbolisiert Erfolg in der Arbeit Partizipation an der idealisierten Vollkommenheit der Eltern, Mißerfolg wird als Bedrohung eigener Identität erlebt, zu dessen Vermeidung ein großer Teil der Arbeitsenergie eingesetzt wird. Charakteristisch ist, daß Arbeitssituationen mit ritualisierten Handlungen zur Vermeidung der Angst vor Blamage umgeben und in schweren Fällen von Lernstörungen gänzlich gemieden werden. Damit wird schließlich auch verständlich, daß sich, wie in der Literatur berichtet, lerngestörte Kinder den Arbeitssituationen repräsentierten psychischen Ohnmachtserlebnissen häufig nur dann aussetzen können, wenn sie die psychische Einheit mit der Mutter, notfalls durch deren Anwesenheit,

1) vgl. A.Freud (o.J.); V.Jarvis (1959).

phantastisch wiederbeleben können. Nur in der psychischen Einheit mit ihr ist die Phantasie eigener Allmächtigkeit gefahrlos wiederbelebbar. Erst diese regressive wunsch-erfüllende Symbiose scheint Garant dafür zu sein, die in Leistungssituationen wiederbelebte archaische Grandiosität narzißtischer Phantasien kontrollierbar halten zu können.

An der Analyse von Lernstörungen wurde deutlich, daß ihnen sozial bedingte Störungen eines einheitlichen Bildungsprozesses von intellektuellen und affektiven Funktionen zugrunde liegen, Abspaltungsprozesse körperbezogener Impulse von sekundärprozeßhaften intellektuellen Funktionen des Ichs. Vermutlich sind diese pathologischen Prozesse ontogenetisch relativ früh angelegt und stehen in enger pathogener Verklammerung mit narzißtischen Störungen des Kindes. Dieser klinisch beobachtbare Zusammenhang wurde von uns als Ergebnis gesellschaftlicher Grundlage familialer Erziehung interpretiert. Als deren Folge erfährt das Kind seine Leistungsfähigkeit in der Familie nicht in integrierten produktiven und konsumtiven Zusammenhängen, sondern im Kontext überemotionalisierter Beziehungen als Fähigkeit, Bedürfnissen und Erwartungsphantasien der Eltern zu entsprechen. Die Entwicklung des kindlichen Selbst trägt damit die pathogenen Folgen irrational-privater Beziehungen. Das Kind erlebt in der Identifizierung mit den Eltern seine Leistungsfähigkeit als Identitätsproblem: als Annahme oder Ablehnung seiner selbst als Person.

Leistungserziehung in der Familie ist insofern einem Teufelskreis vergleichbar:¹ Das Kind wird die Eltern in

1) Ähnliche Überlegungen stellen S.Sarason et al (1971), bes.S. 19 ff zur Erklärung von Prüfungssängsten dar: wir gehen davon aus, daß diese Zusammenhänge eine allgemeinere Bedeutung zur Erklärung von Lern- und Leistungsstörungen haben.

ihren widersprüchlichen, unbewußten Erwartungsphantasien notwendig mehr oder weniger enttäuschen. Die negative Bewertung, die es daraufhin erfährt, mobilisiert in ihm verstärkt auch aggressive Strebungen. Deren Äußerung ist ihm weitgehend verstellt, da sie durch die Eltern bestraft und in ihrer bedrohlichen Wirkung durch eigene Schuldgefühle und Ängste wiederbelebter infantiler Ohnmacht im Umgang mit Triebimpulsen verstärkt wird. Zu vermuten ist deshalb, daß diese Aggression eher durch identifikatorische Anklammerung an die Eltern abgewehrt wird. Denn diese Anpassung sichert dem Kind positive Bewertung und jenes Ausmaß an phantasierter Vollkommenheit, mit der es seine archaisch-narzißtischen Bedürfnisse befriedigen und die traumatisierenden Ohnmachtserlebnisse abwehren kann. Dabei wird das Kind je nach den Verarbeitungsmöglichkeiten seiner Ohnmachtserlebnisse, d.h. je nachdem, ob es von den Eltern relativ konsistent aggressionsverbietend erzogen wird oder eine in diesem Zusammenhang widersprüchliche Haltung erfährt, seine aggressiven Strebungen eher in Form von Durchbrüchen oder offen ausagieren. Die Bearbeitung der Aggression bleibt dabei aber vom Bewußtsein ausgeschlossen, da der Konflikt der Eltern-Kind-Beziehung und die ursächlich daran gebundenen aggressiven Strebungen im Unbewußten fortbestehen.

Hiermit ist ein allgemeines Problem familialer Leistungserziehung angesprochen, dessen soziale Unterschiede und entwicklungsspezifische Ausformungen allerdings noch eingehend untersucht werden müßten. Die Frage, unter

-
- 1) Unter diesen Gesichtspunkten könnte man schichtspezifische Forschungsergebnisse aufnehmen und interpretieren; vgl. in diesem Zusammenhang vor allem die Literaturdarstellung bei B.Cäsar (1972).

welchen Bedingungen diese pathologischen psychischen Strukturen als Lernstörungen in der Schule auffällig werden, weist offensichtlich über den Bezugsrahmen familialer Betrachtung hinaus. Hierzu werden im anschließenden Kapitel einige allgemeine Überlegungen dargestellt.

11. (Schluß) Überlegungen zur pathogenen Bedeutung schulischer Lernformen

1. Bei der Entwicklung einer Theorie zur Bedeutung der Schule für das Entstehen von Lernstörungen kann es nicht darum gehen, einzelne Aspekte der Schulrealität zusammenzustellen, ohne zuvor deren Zusammenhang aus der Analyse der Funktion der Schule für das gesellschaftliche Leben betrachtet zu haben. Für die Schule der bürgerlichen Gesellschaft ist charakteristisch, daß sie eine vom privaten Leben und dem gesellschaftlichen Arbeitsprozeß abgetrennte Zwangssituation darstellt, in der Lern- und Leistungsanforderungen in hierarchisch gegliederten Strukturen organisiert sind.¹ Die gesellschaftliche Formbestimmung der Schule bildet den Rahmen schulischer Lernprozesse. Die Bindung schulischen Lernens an vorherrschenden Aneignungsweisen und Verkehrsformen der bürgerlichen Gesellschaft bedingt, daß in der Schule nicht gebrauchtsbezogene Lernprozesse vermittelt werden, sondern

1) Hier ist keine umfassende Funktionsanalyse der Schule beabsichtigt; die folgenden Ausführungen sollen im Zusammenhang mit den entsprechenden in Kapitel 1 und 2 gesehen werden. Vgl. allg. hierzu vor allem E.Altvater et al (1971); A.Combe (1975), U.Preuß (1975).

- losgelöst von individuellen Bedürfnissen und Zwecken- die Einübung in gesellschaftliche Verkehrsformen vollzogen wird. Lerninhalte werden nicht für die konkrete Lebenspraxis, sondern für den Erwerb tauschfähiger Qualifikation angeeignet, die gesellschaftlich vorherrschenden Bewertungsmaßstäben unterliegt: "Angesichts der prinzipiellen Inhaltsindifferenz jeglicher Form kapitalistischer Vergesellschaftung, oder besser: angesichts der Bindung aller Gebrauchswerte und Inhalte an die kapitalistischen Verkehrsformen ist selten ein Inhalt an sich, sondern in der Regel die durch seine Aneignungsform vermittelte individuelle Disposition des Individuums für die Vergesellschaftungsprozesse von Bedeutung. Der Bildungsprozeß muß zum einen abstrakte, tauschförmige, d.h. vom Individuum ablösbare Qualifikationen, zum anderen, als ihr herrschaftliches Pendant, moralische Qualifikationen wie Respektierung der anderen Subjekte und Unterwerfung unter autoritativ gesetzte Ordnungen vermitteln."¹ Für den Lernenden hat der schulische Lernstoff damit in erster Linie keinen Gebrauchswert, der die Aneignung lernwürdiger Inhalte anleiten könnte, sondern dient dem Erwerb tauschfähiger, abstrakter Qualifikation. Mit dieser objektiven Orientierung schulischer Bildungsprozesse auf gesellschaftliche Strukturen und Verkehrsformen ist ein Hauptmoment der pathogenen Bedeutung schulischer Organisation des Lernens angesprochen, das in einzelnen Aspekten und seinen psychischen Konsequenzen im folgenden skizziert werden soll.

2. Die Frage, wieweit sich der Schüler den durch die gesellschaftliche Funktion der Schule bestimmten abstrakten Lernformen psychisch anpassen kann, hängt vor allem davon ab, inwieweit schulische Anforderungen und die darin enthaltenen eingeschränkten Formen der Realitäts-

1) U.Preuß (1975), S. 83.

Verarbeitung seine familial erworbenen Erfahrungen kontinuierlich ergänzen, oder ihm deren Abwehr aufbürden. Erst aufgrund der gesellschaftlich bedingten Abstraktheit schulischer Lerninhalte gewinnen affektive und emotionale Grundlagen des Lernens außerordentlich große Bedeutung für eine Analyse schulischer Lernprozesse. Die bereits in familialen Erfahrungen abgespaltenen Affekte stellen pathologische Kristallisationspunkte von Konflikten dar, die schon als solche von der kognitiven Leistungsfähigkeit der Kinder entscheidende Energien abziehen. Eine Bearbeitung dieser Konflikte ist in der Schule kaum möglich, sie werden eher durch die Form schulischen Lernens verstärkt. Für den Schüler ist die Möglichkeit, in die Schule lebensgeschichtliche Erfahrungen einzubringen, zunächst durch zwei Problembereiche versperrt und allenfalls partiell gegeben:

- Als Ergebnis pathogener Erfahrungen in der Familie ist seine Persönlichkeitsstruktur vor allem auf der Abwehr affektiver Impulse und deren Isolierung von intellektuellen Funktionen aufgebaut, so daß er über seine Biografie nicht kontinuierlich verfügen kann. In dem Maße, in dem Leistungsanforderungen als Identitätsprobleme erlebt werden, wird die Möglichkeit, in schulische, per se angsterregende Anforderungen eigene Erfahrungen einzubringen, zusätzlich erschwert.¹

1) Vgl. hierzu unsere Ausführungen in Kap. 7.2, 8.2, 10. Vor allem die psychoanalytische Pädagogik behandelt in diesem Zusammenhang Lernstörungen als Problem pathogener familialer Erfahrungen und deren Verstärkung durch schulische Momente; vgl. hierzu die Darstellung der Literatur bei K.Singer (1971), vgl. auch ders. (1973). Ein von uns bereits mehrfach angesprochenes Problem liegt hierbei allerdings in der Schwierigkeit, nur begrenzte Rückschlüsse auf soziale Zusammenhänge schulischer Lernprozesse ziehen zu können und somit allenfalls Teilforderungen für schulische Reformen benennen zu können. Wichtig in diesem Zusammenhang der Bearbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrungen und Konflikte sind vor allem diejenigen Reformansätze, die an konkreten lebensgeschichtlichen Alltagserfahrungen und Interessen der Schüler ansetzen. Vgl. hierzu u.a. H.Kuhlmann (1975), Scuola di Barbiana (1970) sowie die uns allerdings nur in Ausschnitten zugänglichen Erfahrungsberichte eines neuen Schulprojekts bei O.Negt (1975).

- Als Folge ihrer jeweiligen Funktion für das gesellschaftliche Leben sind die sozialen Beziehungen in Familie und Schule partiell einander entgegengesetzt und somit nicht ohne weiteres zueinander vermittelbar. Dies betrifft insbesondere Widersprüche zwischen diffus-emotionalen, sachentbundenen Beziehungen in der Familie und sachlich vermittelten schulischen Sozialbeziehungen.¹ Während familiäre Beziehungen in den zirkulären Versuchen privater Kompensation gesellschaftlich erfahrenen Leids zwanghaft erstarren und kaum eine Entfaltung sachbezogener Interaktionsformen zulassen², pervertieren schulische Beziehungsstrukturen unter dem Zwang der Leistungsbewertung sachliches Interesse am Produkt in Gleichgültigkeit und Konkurrenzhaltungen.³ Zu prüfen wäre, wie weit die Vergesellschaftungstendenzen, denen schulische Lernprozesse unterliegen, nicht dadurch widersprüchliche Momente in sich tragen, daß sie unter dem Zwang der Zentralisation und Intensivierung schulischen Lernens immer auch kooperative Lernformen und sachbezogene Aneignungsprozesse erfordern, die eine partielle Durchbrechung der isolierten, konkurrenzhaften Lernmuster bedingen.⁴

-
- 1) F.Wellendorf (1973), bes. S. 43 ff charakterisiert diese Differenzen vor allem als strukturelle Unterschiede in den Interaktionsmustern und Rollenbeziehungen beider gesellschaftlicher Teilbereiche. Wichtig wäre allerdings, diese Aspekte selbst aus einer gesellschaftlichen Analyse zu entwickeln, wie bereits in These 1 skizziert, da diese erst Kriterien für die widersprüchlichen Bestimmungen und Entwicklungen beider Teilbereiche ermöglicht und damit die Gefahr statischer Betrachtung vermeidet.
 - 2) Vgl. unsere Ausführungen in Kap. 7. In dieser Hinsicht sollte nicht übersehen werden, daß die Schule auch eine relativ große Chance zur Kompensation familialer Konflikte bietet. Vgl. hierzu u.a.L.Peller (1956); H.Ross (1968); M.Klein (1923).
 - 3) Vgl. in diesem Zusammenhang bes. auch die Ausführungen bei K.Holzkamp (1973), S. 256 ff, der auf damit verbundene partiell entgegengesetzte Wahrnehmungs- und Interaktionsformen beider gesellschaftlicher Bereiche hinweist.
 - 4) Vgl. in diesem Zusammenhang auch die weitergehenden Überlegungen bei O.Negt (1975).

3. Für die Schule ist charakteristisch, daß sie in der Vermittlung von Realitätserfahrung und Erkenntnisperspektiven zersplitterte, abstrakte Aneignungsformen verlangt und von gebrauchsbefriedigenden Zwecken des Lernens und den Alltagserfahrungen der Schüler weitgehend abstrahiert. Sie tritt damit dem Schüler als eine Organisation gegenüber, die seine vom inhaltlichen Interesse bestimmten Lernprozesse eher stört als aufnimmt. Lernprozesse in der Schule sind gegenwärtig im Widerspruch zu wissenschaftlichen Erkenntnissen organisiert, daß die Entwicklung der Lernfähigkeit losgelöst von produktiven und bedürfnisbefriedigenden Lebensvollzügen nur in begrenzter Weise möglich ist.¹ Zu vermuten ist, daß die sozialen Lernmuster in der Schule, in der scheinbaren Gegenläufigkeit zu den emotional-intimen Lernprozessen in der Familie, deren pathogene psychische Folgen in dem Maße reproduzieren und reaktivieren, wie diese nicht bewußt zum Gegenstand schulischer Betrachtung gemacht werden. Bei der außerordentlich großen Bedeutung schulischer Leistungen für das Kind ist anzunehmen, daß Ohnmacht und Angst, die durch die für das Kind irrationalen schulischen Anforderungen und Bewertungen erzeugt werden, infantile Ängste verstärken. Die schulische Einübung formal-kognitiver Qualifikationen distanziert den Schüler nicht nur aus seinem eigenen privaten Lebenszusammenhang, um ihm öffentliche Verkehrsformen zu vermitteln, sondern nimmt diesen Vermittlungsprozeß anhand zerstückelter, voneinander isolierter Lerninhalte vor. Damit wird der Schüler zu einer Verdrängung derjenigen Realitätsaspekte und Erkenntnisse gezwungen, die sich dieser Zerstückelung nicht fügen. In dieser Hinsicht

1) Darin liegt sicherlich ein Hauptgrund für die Unangemessenheit der Institution Schule für Lernformen der Arbeiterkinder. Vgl. hierzu u.a. K.Wünsche (1970); H.Pfütze (1971); H.Kuhlmann (1975).

erzeugt die Schule in hohem Maß Regressionen in halluzinatorische Phantasien und Wünsche, produziert damit Denkformen, die kaum eine Mobilisierung kollektiver Erfahrungen für eine Veränderung der Realität einschließen. Man kann vermuten, daß schulische Lernanforderungen vom Schüler nur dann ohne schwerwiegende psychische Beschädigung auszuhalten sind, wenn er über ein hohes Maß von Phantasie und Angstfreiheit im Umgang mit eigenen Impulsen und Realitätserfahrungen verfügt. Die Schule läßt diese Phantasie allenfalls in verstümmelter Form kanalisiert zu. Sie provoziert damit Bewertungsmuster, in denen Phantasie generell den Charakter des Verpönten, als 'nicht Beweisbaren', gering Geschätzten erhält. Man kann annehmen, daß Schüler auch durch diese Erfahrungen zu einer sekundären Abwehr schulischer Konflikte gedrängt werden und sich passiv ihnen nicht durchschaubaren Formen schulischer Realitätsvermittlung unterwerfen sollen.

Nicht nur in der Abstraktion von der Realität, auch in der Auswahl und Anordnung der Lerninhalte stört die Schule das Lernen des Schülers. Die Stofffülle des Unterrichtsmaterials, die vom Schüler nicht beeinflussbare ihm äußerliche Form, in der er den Lernstoff bearbeiten muß, wirken als traumatische Verstärkungen verdrängter aggressiver Impulse. Die Überfrachtung mit Lernstoff kann besonders bei denjenigen Schülern pathologische Verarbeitungsprozesse auslösen, die in überfürsorglicher symbiotischer Verklammerung zur Mutter aufgewachsen sind und kaum Erfahrungen eines angstfreien Umgangs mit aktiv-aggressiven Impulsen machen konnten. Diese Schüler werden sich gegen ein durch die Stofffülle verstärktes Andrängen ihrer aggressiven Strebungen nur durch deren Verleugnung, Verkehrung ins Gegenteil schützen können, sie werden schulischen Lernanforderungen allenfalls äußerlich bei weitgehender Interesselosigkeit und Lernpassivität nachkommen können, auf Kosten der Wendung aggressiver Impulse gegen die eigene Person und latent

depressiver Haltungen.¹

4. Die Abwertung des Sachinteresses des Schülers durch die schulische Notengebung verstärkt dessen familial erworbene Haltung, Lernen personellen Autoritätsbeziehungen zu unterwerfen. Ziel der Leistung ist für den Schüler nicht das Produkt, sondern die Note. Die schulische Reduktion seines sachlichen Beitrags auf meßbare, abstrakte Qualifikation vollzieht sich in einem sozialen Zusammenhang, der durch autoritäre und konkurrenzhafter Beziehungen dominiert wird und von dem Schüler in hohem Maß Unterwerfung und Anpassung fordert.² Diese Tendenzen werden durch die Irrationalität der Notengebung und Prüfungen verstärkt, denn die Beziehung zwischen Leistung und Note ist prinzipiell nicht rational vermittelbar und allerhöchstens in isolierten, äußerlichen Teilvariablen einsichtig zu machen.³

5. Die Tatsache, daß in der Schule kaum selbständige, sachbezogene Lernerfahrungen gefördert werden, in denen der Schüler auch das familial entwickelte Desinteresse an seinen produktiven Fähigkeiten korrigieren könnte, geht, wie mehrfach betont, mit einer großen Bedeutung personenorientierter Lernprozesse und identifikatorischer Angleichung an den Lehrer einher. Die reale Angst,

1) In diesem Zusammenhang wäre auch besonders der psychoanalytische Forschungsansatz von Schultz-Hencke zu berücksichtigen; vgl. auch B.Bornstein (1930), E.Buxbaum (1966); M.Schmideberg (1930); vgl. die Diskussion der Literatur bei W.Lüders (1967); K.Singer (1971), S. 61 ff sowie ders. (1973)

2) Vgl. hierzu vor allem P.Fürstenau (1964)

3) Vgl. hierzu allg. R.Lautmann (1970); L.Moeller (1968, 1969); S.Sarason (1971); vgl. zu den vor allem durch Notengebung und Prüfung wiederbelebten Rivalitätskonflikten bes. S.Freud, GW X, S. 370 ff. Der Zusammenhang von schulischen Leistungsanforderungen und Angst bei Kindern ist in einzelnen Variablen relativ genau mit empirisch-experimentellen Methoden untersucht worden, vgl. hierzu den Literaturbericht bei H.W.Krohne (1975); diese Ergebnisse müßten allerdings im Hinblick auf unseren Ansatz erneut aufgearbeitet und re-interpretiert werden.

die in der Schule durch aggressive Konkurrenz, abstrakte Leistungsanforderungen, Willkür und Macht des Lehrers erzeugt wird, verstärkt traumatisch infantile Ohnmachts-erlebnisse. Anzunehmen ist, daß diese Angst vor allem in der Abwehr der Identifikation mit dem Aggressor gebunden wird, damit jedoch einer weitergehenden Bearbeitung durch das Ich entzogen bleibt.¹ Zu prüfen wäre, wieweit diese Prozesse, in denen das Kind in der Phantasie zum Lehrer werden mag, nicht Voraussetzung dafür sind, Schule als Stätte neurotischer Ängste psychisch zu ertragen.

Damit könnten die weit verbreiteten neurotischen Leistungsängste von Schulkindern² auch als Versuche verstanden werden, sich vor der narzißtischen Kränkung zu schützen, die mit der offensichtlichen Willkür und Beliebigkeit schulischer Leistungsbeurteilung und der Geringschätzung des eigenen Produkts gegeben ist. Leistungsanforderungen der Schule infantilisieren den Schüler und können die Bedrohung, als Bewährungsproben der eigenen Person erlebt zu werden, soweit verstärken, daß nur pathologische Lösungsformen offen stehen. Diese können unter anderem zur zwanghaften Reproduktion äußerlich vorgegebener Lernanforderungen führen oder zu regressiven Fluchtmechanismen in Tagträume und magisches Denken; diese gehen in der Regel mit massiven Blockie-

1) Vgl. zu den psychischen Grundlagen dieser Prozesse bes. S.Freud, GW XIV, S. 113 ff; A.Freud, o.J.

2) Nach Untersuchungen von H.Angelino et al (1956), nach B.N.Philips(1962), der Darstellung entsprechender Forschungsergebnisse bei S.Sarason et al (1972), S. 54 ff und ähnlich V.Gärtner-Harnach (1972), bes. S. 124 ff stehen Ängste von Schulkindern in ihrer Häufigkeit und qualitativen Art in enger korrelativer Beziehung zur sozio-ökonomischen Herkunft. In diesem Zusammenhang müßten allerdings auch die sich ergänzenden Widersprüche familialer und schulischer Sozialisation für die Bindung bzw. Auslösung kindlicher Leistungsängste untersucht werden; vgl. hierzu allgemein S.Mitchell et al (1966); vgl. auch Krohne (1975), S. 126 ff.

rungen der sekundärprozeßhaften Symbolbildungsfähigkeiten und Lernfunktionen des Ichs einher, lassen aber eine äußerliche Anpassung an schulische Lernanforderungen weitgehend zu.

Von diesen Lernhemmungen könnten Formen unterschieden werden, die dadurch charakterisiert sind, daß die Befriedigungserfahrungen der Kinder so instabil waren, daß ihnen die Ausbildung von triebaufschiebenden Instanzen und symbolischer Wunscherfüllung fast nicht möglich geworden ist. Für diese Kinder repräsentieren schulische Lernanforderungen vor allem Versagererlebnisse, die infantile Aggression in so starkem Maße reaktivieren, daß die nur rudimentär ausgebildeten integrativen Ich-Funktionen überschwemmt und in den unmittelbaren Druck der Aggressionsentladung gestellt werden. Vor diesen Aggressionsdurchbrüchen vermögen sich die Kinder allerhöchstens dadurch zu schützen, daß sie ein als Lernen begonnenes Verhalten abrupt verleugnen, fliehen oder abbrechen und damit in schulischen Lernprozessen auffällig werden. Aufgrund der Stärke ihrer Konflikte können sich diese Kinder nicht mehr an schulische Lernformen anpassen und werden weitgehend von schulischen Aussonderungsmechanismen betroffen.¹

1) Vgl. in diesem Zusammenhang zur schulischen Handhabung der Selektion unsere Ausführungen in Kap. 3.1. Diese Probleme sind von der Psychoanalyse insbesondere anhand schulauffälliger bzw. nicht schulfähiger Kinder untersucht und dabei allerdings vor allem als deren individuelles Problem dargestellt worden. Sehr genaue Schilderungen hierzu finden sich bei B. Bettelheim (1970), bes. S. 135 ff; R. Redl & D. Winemann (1970) Einzelne eher schulbezogene pädagogische Modelle diskutieren in diesem Zusammenhang vor allem G. Bittner et al (1971); vgl. ders. et al auch (1973). Wichtig wäre in diesem Zusammenhang vor allem zu untersuchen, wieweit die von uns angedeutete Unterscheidung von Lernhemmungen in sozial-ätiologischem Zusammenhang zu spezifischen Lebensverhältnissen der Kinder interpretiert werden kann.

6. Angesichts sich ergänzender widersprüchlicher Erfahrungen familialer und schulischer Sozialisation kann die Frage, unter welchen Bedingungen Schulkindern nur pathologische Verarbeitungsformen offen bleiben, auch am extremen Fall der Abwehr schulischer Anforderungen durch Flucht diskutiert werden. In der Literatur werden hierbei zwei pathologische Formen unterschieden, Schulphobie und Schulschwänzen. Im Falle des Schulschwänzens löst das Kind die Nicht-Integrierbarkeit der durch die Schule aktualisierten psychischen Konflikte relativ bewußt durch die Herstellung einer zumindest partiell real befriedigenden Ersatzwelt. Wie besonders Tyerman¹ hervorhebt, stehen diese, eher delinquenten Symptombildungen zuzurechnenden Tendenzen in enger korrelativer Beziehung zu rigider elterlicher Kontrolle, körperlicher Bestrafung, zu Lebensverhältnissen, in denen schulisches Lernen offen als Belastung gilt und werden verstärkt durch schlechte qualitative Ausstattung der Schule, äußerst geringe Rücksichtnahme auf die spezifischen Erziehungs- und Lernbedürfnisse dieser Kinder. Deren häufigste Ängste sind, in der Schule bestraft und verspottet zu werden. Die Vermeidung unlustvoller Situationen wie die der Schule scheint für diese Kinder ein allgemein erlerntes Abwehrverhalten in Konfliktsituationen zu sein. Im Fall psychoneurotischen Schulverweigerens, der Schulphobie, tendieren die Kinder eher zur Regression in familiale, ihre emotionalen Abhängigkeitsbedürfnisse unterstützende Beziehungen. Die durch die Schule ausgelöste Angst wird als Folge verdrängter, aktualisierter eigener Bedürfnisse durch Abwehrmechanismen gebunden, die auf einer Mobilisierung entgegengesetzter Impulse, deren projektiver Verschiebung auf ein äußeres Objekt und

1) M.Tyerman (1968)

dessen Vermeidung beruhen.¹ Dieser Symptombildung liegen nicht bewältigte Zuspitzungen von Konflikten der ödipalen Phase zugrunde, die als extreme Ambivalenzkonflikte zwischen Mutter und Kind und daraus resultierende Trennungsängste für gegenwärtige familiäre Erfahrungen relativ bezeichnende extreme Ausformungen repräsentieren. Familiäre Konstellationen von Schulphobie sind häufig in zirkulär symbiotischen überfürsorglichen Mutter-Kind-Beziehungen angelegt, in denen die wechselseitige Anklammerung von Mutter und Kind vor dem Aufbrechen feindseliger Gefühle schützen soll und dabei diese zugleich zirkulär verstärkt.² Dieses labile Gleichgewicht wird durch schulische Erfahrungen und Anlässe gestört, die z.B. als Gefährdung dieser Symbiose durch das Selbständigwerden des Kindes erlebt werden können und nur durch regressive Flucht aus der Schule abgewehrt werden können. Dabei sind die schulischen Anlässe für den offenen Ausbruch der Phobie sehr unterschiedlich, beruhen jedoch in ihrer Wirkung alle auf einer Aktualisierung verdrängter widersprüchlicher Impulse, die weder aufs Neue abgewehrt, noch psychisch bewußt verarbeitet werden können. Gerade bei jüngeren Kindern scheint häufig die Phobie auch auf einer Projektizierung aktueller Konflikte mit der Mutter auf die Lehrerin zu beruhen.³ In ihren Ängsten wählen diese

-
- 1) Vgl. hierzu grundlegend S.Freud, GW VII, S. 241 ff; vgl. hierzu auch die Interpretation von A.Lorenzer (1970 a), S. 93 ff.
 - 2) Vgl. hierzu u.a. V.Suttenfield (1955); L.Hersov (1960) M.Chazan (1962); S.Davidson (1960); L.Eisenberg (1958)
 - 3) Vgl. S.Davidson (1960); L.Hersov (1960). Die familialen Konstellationen sind bei diesen Symptombildungen relativ gut untersucht und scheinen übereinstimmend eher mittelschichtsspezifischen sozialen Lebensverhältnissen zu entsprechen, vgl. hierzu den Literaturbericht bei S.Sarason et al (1971), bes. S. 66 ff.

Kinder besonders häufig kaschierte Formen der Symptombildung wie körperliche Krankheiten, um die Beziehung zur Mutter nicht zu gefährden.¹ Es spricht einiges dafür, daß auch in diesen Symptombildungen der Versuch unternommen wird, die durch schulische Anforderungen gefährdeten magisch-narzißtischen Omnipotenzgefühle erneut einzunehmen.²

Symptombildungen der Vermeidung schulischer Lernanforderungen durch Flucht lenken besonders deutlich die Aufmerksamkeit darauf, daß familiales und schulisches Lernmilieu allgemein in widersprüchlichem, einander verstärkenden Spannungszusammenhang stehen, der Lernstörungen zu einem typischen Problem in der Biografie von Schülern macht.

Aus unserem Versuch einer gegenstands- und theoriebezogenen Analyse von Lernstörungen ergeben sich eine Reihe offener und weiterführender Fragestellungen. Aufbauend auf der Erkenntnis, daß Lernstörungen Produkt konflikthafter Verstärkungen familialer und schulischer Lernverhältnisse sind, wurden im Rahmen dieser Arbeit exemplarische Teilbereichsanalysen vorgenommen. Diese Vorgehensweise war mit zwei Schwierigkeiten konfrontiert: dem Problem des noch unabgeschlossenen und in einzelnen Disziplinen ungleichzeitig entwickelten Forschungsstandes, welches es notwendig machte, sich zunächst der Prämissen, Methoden und Erkenntnisse dieser Ansätze zu versichern, bevor ihr Geltungsbereich für unseren Gegenstand detailliert geprüft werden konnte. Zum anderen stand einem Versuch, aus einzelwissenschaftlichen

1) Vgl. M.Clyne (1969)

2) Vgl. hierzu Th.Leventhal & M.Sills, nach F.Wellendorf (1973), S. 247.

Erkenntnissen unmittelbar gegenstandsbezogene Aussagen zu extrahieren entgegen, daß die Forschungsansätze partialisiert und verselbständigt gegenüber benachbarten Disziplinen entwickelt worden sind und somit individualisierende Interpretationsmodelle anbieten. Für die Entwicklung unserer Fragestellung war deshalb die Aufgabe wesentlich, die wissenschaftstheoretischen und -historischen Voraussetzungen der Theorien über Lernstörungen kritisch zu betrachten. Ein wichtiges Ergebnis dieser theoriebezogenen Kritik war, daß verschiedene Forschungsansätze Einzelbereiche unseres Gegenstands zwar hinreichend zu erklären vermögen, in ihrer Beschränkung auf Detailanalyse jedoch gesellschaftlichen Zusammenhängen nur begrenzt gerecht werden. Für unsere Betrachtung war deshalb systematisch der Gesichtspunkt wichtig, diese individualisierenden Ansätze aufzubrechen.

Die Verflochtenheit einer den individuellen Rahmen nicht überschreitenden Interpretation mit gesellschaftlichen Handlungsanforderungen an die Theorie wurde anhand der Betrachtung sozial-historischer Aspekte der Verwissenschaftlichung der Lernbehindertenpädagogik besonders offenkundig. Diese Erörterungen führten zum Ergebnis, daß Lernstörungen im schulischen Rahmen stets nur in ihren leistungsmäßig nicht integrierbaren Besonderungen auffallen. Deshalb können von der schulischen Lernorganisation und Aussonderungspraxis her nur begrenzte Einsichten in den gesellschaftlichen Charakter von Lernstörungen gewonnen werden. In diesem an der gesellschaftlichen Konstitution wissenschaftlicher Erkenntnis orientierten Argumentationszusammenhang wurde die Lernbehindertenpädagogik vor allem als theoretischer Ausdruck schulischer Lernorganisation behandelt. Die damit verbundene Analyse der Grenzen ihrer Verwissenschaftlichung benennt den Bedingungszusammenhang für eine unverkürzte

sozialwissenschaftlich orientierte Theorie allerdings erst negativ. So konnte dem Eigengewicht der Erkenntnisse der Lernbehindertenpädagogik im Gang unserer Fragestellung nicht voll Rechnung getragen werden und nicht detailliert berücksichtigt werden, daß ihre aus praktischem Umgang mit Lernproblemen gewonnenen Forschungsergebnisse unter veränderten schulischen Bedingungen eine relativ große Bedeutung für den pädagogischen Umgang mit Lernstörungen erhalten dürften.

Unsere Diskussion ausgewählter Aspekte medizinisch-naturwissenschaftlicher ätiopathogenetischer Modelle ergab zwei eng verflochtene Problembereiche, an denen die Grenzen ihrer Tragfähigkeit deutlich wurden. Auf der einen Seite ergaben sich Probleme, die sich durch die Eigenart psychischer Erkrankungen als nicht auf organisch-biologische Grundlagen reduzierbare Phänomene auszeichnen; auf der anderen Seite wurde die Schwierigkeit deutlich, daß im Denkmodell des Menschen als Naturwesen nicht ohne weiteres Hinweise auf seine spezifische Beziehung zur sozialen Umwelt enthalten sind. Beide Aspekte, die in teilweise widersprüchlichen Ergebnissen biologisch-organischer Interpretation von Lernstörungen deutlich wurden, konnten allerdings nur als allgemeine Problembereiche benannt werden. Im Rahmen unserer Arbeit war es nicht möglich, die Bestimmung des Geltungsbereichs biologisch-materieller Vorgänge für die Entfaltung menschlicher Fähigkeiten systematisch weiter zu entwickeln. Um diese Zusammenhänge für unsere Fragestellung aufnehmen zu können, bedarf es umfassender Behandlung des Aneignungskonzepts einerseits und differenzierter biologischer Grundlagenforschung andererseits. Gegenüber einer Aufnahme dieser Probleme stand für unsere Argumentation im Vordergrund die durch die Kritik medizinisch-naturwissenschaftlicher Ansätze aufgewiesene

Frage nach den sozialen Umständen von Lernstörungen zu verfolgen. Ausgewählte soziogenetische Forschungsansätze wurden vor allem hinsichtlich ihrer gesellschaftstheoretischen Reichweite diskutiert. Anknüpfend an die eingangs vorgenommenen schulbezogenen Betrachtungen lag hier eine Behandlung familiensoziologischer Forschung nahe. Diese Untersuchung ergab als ein Hauptproblem aller Forschungsansätze, daß sie die gesellschaftliche Bedingtheit psychopathologischer Erscheinungen als Folge der widersprüchlichen Beziehung zwischen dem konsumtiven und dem produktiven Bereich allenfalls partiell erfassen. Auf der theoretischen Ebene entsprechen diese Ansätze in weiten Teilen der realen Abgetrenntheit und Verselbständigung familialer Lebensformen und -vermögen den Zusammenhang des familialen zum öffentlichen Bereich allenfalls anhand normativer Setzungen oder vereinzelter empirisch-sozialwissenschaftlicher Korrelationszusammenhänge partiell abzubilden. Auf die darin implizierte Gefahr, psychopathologische Erscheinungen auf individuelle bzw. familienspezifische Konstellationen zurückzuführen, mußte zunächst das Schwergewicht der Analyse gelegt werden. Erforderlich war hierbei, einzelne vorhandene Teilergebnisse über die innerfamiliäre Pathogenese von Lernstörungen zurückzustellen.

Die Diskussion sozial-epidemiologischer Ergebnisse verdeutlichte und ergänzte eine Reihe der genannten Probleme. Die Analyse empirischer Daten und ihres sozialen Konstitutionsprozesses ergab, daß es für zukünftige Forschung wichtig wird, sich der methodischen Eigenart sozio- und psychogenetischer Betrachtungsebenen für eine Erklärung psychopathologischer Phänomene differenziert zu vergegenwärtigen. Wesentliche Hinweise fanden sich dafür, daß bei dem gegenwärtigen Forschungsstand sozialstrukturelle

und familiäre Faktorenkonstellationen nur begrenzte Rückschlüsse auf die Spezifität psychischer Symptombildungen als Lernstörungen zulassen. Für den weiteren Argumentationsgang ergab sich daraus zunächst die Notwendigkeit, den pathogenen Charakter familiärer Sozialisation relativ grundlegend zu erörtern. Darüber hinaus verwies die Widerständigkeit psychischer Abläufe gegenüber einem ätiologisch monokausalen Zugriff auf die wesentliche Eigentümlichkeit des Symptombildungsprozesses als Resultat symbolvermittelter Handlungszusammenhänge.

In der Konzentration auf den ersten, bereits durch die kritische Analyse verschiedener soziogenetischer Ansätze vorbereiteten Aspekt, standen die gesellschaftlichen Grundlagen familiärer Pathogenese und die widersprüchliche Bestimmtheit familiärer Beziehungen durch die gesellschaftliche Organisation der Arbeit im Vordergrund. Im psychischen Niederschlag in den Individuen sind diese Verhältnisse vor allem Gegenstand der Psychoanalyse. Unsere Absicht war, anhand zentraler Erkenntnisse über die ätiologische Relevanz von Kindheitserfahrungen den Geltungsbereich der Psychoanalyse für eine gesellschaftskritische Theorie der Pathogenese der Kindheitsphase einzuschätzen und zu begründen. Dazu war es vor allem notwendig, diese Vermitteltheit von Gegenstandsbereich und theoretischer Erkenntnis zu untersuchen. Die Analyse der materiellen Bestimmtheit der Kindheitsphase und der damit verbundenen widersprüchlichen Einschränkungen kindlicher Realitätserfahrungen und Entfaltungsmöglichkeiten zeigte wichtige sozialhistorische Grundlagen für die zentrale Bedeutung psychoanalytischer Erkenntnis für unseren Problembereich. Die Betrachtung pathogener Bestimmungen der Kindheitsphase ergab dabei insbesondere, daß im privaten Bereich der Familie eine integrierte Entwicklung intellektueller und affektiver Potenzen des Kindes gegenwärtig kaum möglich ist. Das Kind ist vielmehr mit konflikthaften Verarbeitungsmustern der Realität konfrontiert, welche es allenfalls auf Kosten einer Abspaltung kognitiver von den sie tragenden affektiven

Körperimpulsen bewältigen kann. Diese Zerrissenheit psychischer Strukturbildungsprozesse wurde selbst als Folge von Verkehrungen interpretiert, die in der Vermittlung gesellschaftlicher Wert- und Besitzverhältnisse aus der von der Öffentlichkeit abgetrennten Perspektive des privaten Bereichs gegeben sind. In diesem Interpretationsrahmen, der die Analyse familialer Sozialbeziehungen partiell übergreift, fanden wir wichtige Argumente dafür, daß Dispositionen zu Lernstörungen unter gegenwärtigen Bedingungen allgemeiner Bestandteil psychischer Entwicklung sein dürften. Ihnen liegen ätiologische Konstellationen zugrunde, die letztlich auf die gesellschaftlich gesetzte Bedeutungslosigkeit kindlicher gegenstandsbezogener Tätigkeiten zurückzuführen sind und die durch die Besonderheit familialer Lebensverhältnisse in ihren pathogenen Folgen entscheidend verstärkt werden. Als Ergebnis dieses sozial-historischen Bedingungs zusammenhangs läßt sich die Hypothese begründen, daß affektive Potenzen, die in der psychoanalytischen Theorie eine zentrale Bedeutung haben, für die Realitätsbewältigung des Kindes gegenwärtig außerordentlich wichtig sind. In diesen Überlegungen sind offenkundig Bestimmungen des Geltungsbereichs der Psychoanalyse angesprochen, die zugleich auf wichtige Grenzen ihrer Erkenntnis hinweisen. Letztere hängen vor allem damit zusammen, daß die Psychoanalyse den pathogenen Charakter familialer Sozialisation nur im Kontext von Interaktionsbeziehungen behandelt und Umgangsformen mit der gegenständlichen Welt nur in dieser Vermitteltheit berücksichtigt. Dieses Problem ist allerdings erst in Umrissen in der psychoanalytischen Diskussion formuliert und bezeichnet vordringlich anstehende Aufgaben gegenwärtiger Forschung.

Unter den genannten Einschränkungen orientierte sich die anschließende Diskussion ontogenetischer Grundlagen gestörter Lernfähigkeit an den Erkenntnissen der Psychoanalyse. Versucht wurde, aus der Perspektive subjektiver Bildungsprozesse den allgemeinen Charakter pathogener familialer Sozialisation für unsere Fragestellung weiter zu konkretisieren. Im Mittelpunkt stand die Intention, Forschungsergebnisse über den Zusammenhang von Körperimpulsen und intellektuellen Funktionen als Symbolzusammenhang für unseren Gegenstandsbereich zu nutzen. Wesentliches Ergebnis dieser Erörterungen war, grundlegende Dispositionen zu Lernstörungen als Produkt früh-infantiler, nicht gelöster emotionaler Trennungsprobleme zu verstehen. Im Unterschied zu anderen psychopathologischen Symptombildungen zeichnen sich diese durch nicht bewältigte narzißtische Störungen aus. Deren entscheidende Folge liegt in dem Problem, Leistungsanforderungen als Identitätsfragen zu erleben als traumatisierende Reaktivierungen früh-infantiler Allmachts-Ohnmachtspositionen. Diese Störungen wurden selbst noch als typisches Produkt der widersprüchlichen Grundlagen familialer Leistungserziehung erklärt.

In dieser ontogenetischen Betrachtung mußten die gegenüber der Psychoanalyse aufgewiesenen Vorbehalte hinsichtlich der gesellschaftstheoretischen Reichweite ihrer Erkenntnis wie auch der Begrenztheit einzelner theoretischer Konzepte zum Teil zurückgestellt werden. Dieses Dilemma berührt allerdings ein grundlegendes und noch immer weitgehend unaufgeklärtes Problem, nämlich das Verhältnis von empirischer Basis und ihrer theoretischen Verarbeitung; genauer: die bislang nicht hinreichend geklärte Beziehung zwischen klinischer Erfahrung und darin enthaltener Erkenntnis über pathogene Bildungsprozesse der Individuen auf der einen Seite und ihrer theoretischen Verallgemeinerung als einer allgemeinen Entwicklungspsychologie auf der anderen Seite.

Für unseren Themenbereich würden diese Forschungen zwei außerordentlich wichtige theoretische Perspektiven eröffnen, die hier nur am Rande aufgenommen werden konnten: zum einen müßten psychoanalytische Erkenntnisse zur Pathogenese von Lernstörungen im Rahmen allgemeiner entwicklungspsychologischer Erörterungen für sozio-ökonomisch unterschiedliche Lebensverhältnisse und deren Möglichkeiten und Grenzen der Entfaltung kindlicher Potenzen differenziert werden. Zum anderen wäre erst aufbauend auf diesen Erkenntnissen möglich, die Bedeutung schulischer Lernorganisation zu konkretisieren.

Zu untersuchen wäre, welche sozialen und psychischen Umstände an der traumatisierenden Verstärkung psychischer Dispositionen vorrangig beteiligt sind bzw. unter welchen Gegebenheiten die Bearbeitung der konflikthaften Einheit familialer und schulischer Lernanforderungen nur noch auf Kosten psychischer Symptombildungen möglich ist.

Wenn auch mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule das Primat der Gleichgültigkeit gegenüber den affektiven Grundlagen von Lernprozessen weitgehend gesetzt ist, so zeigt gerade eine Analyse der Soziogenese von Lernstörungen, die - wenn auch in Grenzen vermeidbaren - individuellen wie gesellschaftlichen Folgen dieser Konflikte. Eine umfassende Theorie der Entstehung von Lernstörungen bildet eine Grundlage, welche Notwendigkeit wie Möglichkeit der Veränderung dieser Grenzen deutlich machen kann.

Literaturverzeichnis

- Abraham, K.: "Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Libido auf Grund der Psychoanalyse seelischer Störungen" (1924). In: Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung; und andere Schriften, Bd. I, Frankfurt a.M. 1969
- Abraham, K.: "Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung" (1925). In: Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung; und andere Schriften, Bd. I, Frankfurt a.M. 1969
- Ackermann, N., Papp, P., Prosy, Ph.: "Childhood Disorders and Interlocking Pathology in Family Relationships" In: Anthony, J.E. and Koupernik, C. (Hrsg.): The Child in His Family. New York, London, Sydney, Toronto 1970
- Adams, E.B., Sarason, J.G.: "The relationship between anxiety in children and their parents". In: Child Development 34 (1963)
- Adorno, Th. W.: "Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie". In: Sociologica I; Aufsätze. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 1, Frankfurt a.M. 1955
- Adorno, Th. W.: "Postscriptum". In: KZfSuS, 18. Jg. (1966)
- Adorno, Th. W.: "Tabus über den Lehrerberuf". In: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a.M. 1969
- Alt, R. et al: "Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland". Teil 1: Von den Anfängen bis 1900. Berlin (DDR) 1970
- Altwater, E. u. Huisken, F.: "Einleitung: Programmatische Aspekte einer politischen Ökonomie des Ausbildungssektors". In: Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
- Angelino, H., Dollin, J., Mech, E.V.: "Trends in the 'fears and worries' of school children as related to socio-economic status and age". In: J. gen. Psychol. 89 (1956)
- Anthony, E.J.: "Learning difficulties in childhood". In: Journal Am. Psch. Assn. 9 (1961)

- Anthony, E.J.: "The mutative impact of serious mental and physical illness in a parent on family life". In: Anthony, E.J. and Koupernik, C. (Hrsg.): The Child in His Family. New York, London, Sydney, Toronto 1970
- Arbeitsgruppe Wissenschaftliche Beratung und Begleitung von Gesamtschulen (Redaktion: Bühlow, G. et al): Soziale Erfahrungen von Gesamtschülern; Teil I: Die soziale Lage von Gesamtschülern. Berlin 1974
- Ariés, Ph.: Centuries of Childhood. New York 1962
- Atkin, S.: "Psychoanalytische Betrachtungen über Sprache und Denken". In: Psyche, 26. Jg. (1972)
- Aumüller, U.: "Industrieschule und ursprüngliche Akkumulation in Deutschland". In: Hartmann, K. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jhd. Frankfurt a.M. 1974
- Bach, H.: "Notwendigkeiten und Grenzen des Systems der Fördererziehung". In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1973
- Baer, U.: "Eine Literaturanalyse zur Ätiologie, Didaktik und Rehabilitation in der Theorie der Lernbehindertenpädagogik". In: Gesamtschulen Informationsdienst, Hrsg. v. PZ Berlin, 1/1970.
- Baethge, M., Gerstenberger, F., Kern, H., Schumann, M., Stein, H.W., Wienemann, E.: Produktion und Qualifikation. (Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung) Göttingen 1973.
- Baier, H.: "Marginalien zur Position und Rolle des Lehrers an der Sonderschule für Lernbehinderte". In: Aspekte der Lernbehindertenpädagogik 1973 (Hrsg.) Baier, H., Klein, G.
- Baier, H.: "Motive für die Wahl des Sonderschullehrerberufs". In: Baier, H., Klein G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1973
- Balint, M.: "Ich-Stärke, Ich-Pädagogik und 'Lernen'." (1938) In: Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Frankfurt a.M. 1969
- Bargel, T.: "Probleme der Rezeption empirischer Sozialisationsforschung". In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. I. Stuttgart 1973

III

- Bargel, T., Gloy, K., Heinke, U. et al: "Beiträge zum Konzept sozialer Evaluation: Elemente und Probleme". In: Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculum-entwicklung im Vorschulbereich. München 1973
- Bateson, G., Jackson, D.D., Laing, R.D., Lidz, Th., Wynne, L.C. et al: Schizophrenie und Familie. Frankfurt a.M. 1969
- Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970
- Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. Hrsg.: v.Barow-Bernstorff, E., Günther, K.-H., Kreckler, M., Schiffenhauer, H. Berlin (DDR) 1971
- Bellmont, J.M.: "Medical-Behavioral Research in Retardation" In: Ellis, D. (Hrsg.): International Review in Mental Retardation. New York, London 1971
- Beres, D.: "Die Menschlichkeit des Menschen". In: Psyche, 24. Jg. (1970)
- Beres, D.: "Symbol und Objekt". In: Psyche, 24. Jg. (1970)
- Bergler, E.: "Zur Problematik der Pseudodebilität". In: Int. Ztschr. f. Ps. 18. (1932)
- Bergmann, J.: Die Theorie des Sozialen Systems von Talcott Parsons. Frankfurt a.M. 1967
- Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970
- Berna, J.: Schulschwierigkeiten als Folge seelischer Störungen. München 1965
- Bernart, E.: "Lernbehinderte Schüler in Gesamtschulen". In: Ztschr. f. Heilpäd., 21. Jg. (1970)
- Bernstein, B.: "Linguistische Codes, Verzögerungsphänomene und Intelligenz". In: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam 1970
- Beschel, E.: "Aufgaben des Sonderschulwesens in Beziehung zur industriellen Arbeitswelt heute und morgen". (1965) In: v.Bracken, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt a.M. 1968
- Bettelheim, B.: Liebe allein genügt nicht. Stuttgart 1970
- Bettelheim, B.: Die Kinder der Zukunft. Wien-München 1971

- Bettelheim, B.: So können sie nicht leben. Stuttgart 1973
- Biermann, G.: "Symbiotische Mutter-Kind-Beziehungen".
In: Psyche, 22 (1968)
- Biermann, G.: "Tagesmütter - eine gefährliche Notlösung".
In: psychologie heute, Juni 1974
- Bittner, G., Ertle, C., Schmid, V.: Verhaltensgestörte Kinder. Kritik der Sonderschule und Sonderpädagogik
The Hague 1971
- Blackham, G.: Der auffällige Schüler. Weinheim, Berlin,
Basel 1971
- Bleidick, U.: "Über Lernbehinderung - Begriffliche und psychodiagnostische Überlegungen". In: Ztschr. f. Heilpäd. 19 (1968)
- Bleidick, U.: Das sonderpädagogische Gutachten.
Berlin 1970
- Bleidick, U.: "Heilpädagogik - Sonderpädagogik - Pädagogik der Behinderten. Wandlungen der Begriffsbildungen (1969). In: Kluge, J., Reinartz, A. (Hrsg.): Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland. Darmstadt 1971
- Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin 1972
- Bornstein, B.: "Zur Psychogenese der Pseudodebilität".
In: Int. Ztschr. f. Psa 1930
- Bruder, K.-J.: "Entwurf der Kritik der bürgerlichen Psychologie". In: Bruder, K.-J. (Hrsg.): Kritik der bürgerlichen Psychologie. Frankfurt a.M. 1973
- Brückner, P.: "Zur Sozialpsychologie des Kapitalismus".
Frankfurt a.M. 1972
- Brückner, P.: "Marx, Freud". In: Gente, H.-P. (Hrsg.): Marxismus, Psychoanalyse, Sexpol., Bd. 2, Frankfurt a.M. 1972
- Bühlow, G., Hopf, W., Nagel, K., Preuss-Lausitz, U.: "Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform". Weinheim und Basel 1972
- Bundesregierung. Bericht über die Lage der Familie in der BRD, Zweiter Familienbericht vom 15.4.75.
Bonn-Bad Godesberg

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Bildungs-
gesamtplan (Kurzfassung), Bonn 1973
- Buxbaum, E.: "Die Rolle der Eltern in der Ätiologie der
Lernstörungen". In: Psyche, 20. Jg. (1966)
- Caesar, B.: Autorität in der Familie. Hamburg 1972
- Calogeras, R.C., Schupper, F.X.: "Verschiebung der Abwehr-
formen und einige ihrer Konsequenzen für die
analytische Arbeit". In: Horn, K. (Hrsg.):
Gruppendynamik und der 'subjektive Faktor'.
Frankfurt a.M. 1972
- Carter, D.B.: "Academic underachievement". In: Carter, D.B.
(Hrsg.): Interdisciplinary approaches to
learning disorders. Philadelphia, New York,
London 1970
- Chadwick, M.: "Über die Wurzel der Wißbegierde". In:
Ztschr. f. Psychoanalyse, Bd. 11 (1925)
- Chazan, M.: "School phobia". In: Brit. Journal educ.
Psychol., 32 (1962)
- Chazan, M.: "Children's emotional development". In:
Butcher, H.J. (Hrsg.): Educational Research
in Britain, London 1968
- Clyne, M.B.: Schulkrank? Schulverweigern als Folge psy-
chischer Störungen. Stuttgart 1969
- Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle. München 1971
- Combe, A.: Zur Arbeitssituation des Lehrers. München 1975
- Cowan, Ph.: "The nature of psychological-educational
diagnosis". In: Carter, D.C. (Hrsg.):
Interdisciplinary approaches to learning dis-
orders. Philadelphia, New York, London 1970
- Dahmer, H.: "Psychoanalyse und historischer Materialismus".
In: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Mit
Beiträgen von A.Lorenzer, H.Dahmer, K.Horn,
K.Brede, E.Schwanenberg. Frankfurt a.M. 1971
- Dahmer, H.: Libido und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1973
- Davidson, S.: "School phobia as a manifestation of family
disturbance: its structure and treatment".
In: Journal of child psychol. and psychiat. 4
(1960)
- Davitz, J., Davitz, L., Lorge, I.: Terminology and Concepts
in Mental Retardation. New York 1964

- Deppe, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter: Studie zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins. Köln 1971
- Deutsch, M.: "The role of social class in language development and cognition". In: Passow, A.H., Goldberg, M., Tannenbaum, A.J. (Hrsg.): Education of the Disadvantaged. New York, Chicago, San Francisco 1965
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974
- Dörner, K.: Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie. Frankfurt a.M. 1969
- Dohrenwend, B.P., Dohrenwend, B.S.: Social status and psychological disorder: a causal inquiry. New York 1969
- Doll, E.E.: "The Mentally deficient. A Historical Survey of Research and Management of Mental Retardation in the United States". In: Trapp, E.Ph., Himmelstein, Ph. (Hrsg.): Reading on the Exceptional Child, London 1962
- Douglas, J.W.B.: The Home and the School: A Study of Ability and Attainment in the Primary School. London 1964.
- Dührssen, A.: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen 1962
- Eberwein, H.: "Separierung und Stigmatisierung oder Integration und emanzipatorische Sozialisation". In: Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule-Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973
- Eisenberg, L.: "School phobia: a Study in the communication of anxiety". In: Amer. Journal Psychiat., 114 (1958)
- Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD 1972.
- Federn, P.: "Psychoanalytische Auffassung der 'intellektuellen Hemmung'. In: Ztschr. f. päd. Päd. (1930) H. 11/12

VII

- Fenichel, O.: Perversionen, Psychosen, Charakterstörungen.
Psychoanalytische Spezielle Neurosenlehre.
(1931) Darmstadt 1967
- Fenichel, O.: "Frühe Entwicklungsstadien des Ichs". (1937)
In: Fenichel, O.: Psychoanalyse und Gesellschaft (Aufsätze). Frankfurt a.M. 1972
- Firestone, S.: Frauenbefreiung und sexuelle Revolution.
Frankfurt a.M. 1975
- Fornari, F.: Psychoanalyse des ersten Lebensjahres.
Stuttgart 1970
- Foucault, M.: Psychologie und Geisteskrankheit.
Frankfurt a.M. 1968
- Foucault, M.: Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt 1973
- Frenzel, A., Janke, W., Kießling, K., Michael, A. et al:
Das Leipziger Hilfsschulwesen in Vergangenheit und Gegenwart. Leipzig 1956
- Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen.
München o.J.
- Freud, A.: "The symptomatology of childhood. A preliminary attempt to classification". In: Psa Study Child, Vol. XXV (1970)
- Freud, A.: "Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung".
Stuttgart 1971
- Freud, S.: Gesammelte Werke, chronologisch geordnet,
Bd. I - XVIII; Hrsg. v. A.Freud, E.Bibring,
E.Kris.
London, Frankfurt, fotomechanischer Nachdruck
(zit. als GW)
- Freud, S.: Aus den Anfängen der Psychoanalyse
(1887 -1902). London 1950
- Fürstenau, P.: "Zur Psychoanalyse der Schule als Institution". In: Das Argument H. 6 (1964)
- Gärnter-Harnach, V.: Angst und Leistung. Weinheim und Basel 1972
- Gerhardt, W.: Gesellschaftliche Aneignungsformen oder Formen der Naturbeherrschung.
Unveröffentl. Manusk. Berlin 1974
- Geulen, D.: "Thesen zu einer Metatheorie der Sozialisation". In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. I, Stuttgart 1973

- Gilgenmann, K.: "Zur gesellschaftlichen Formbestimmtheit von Erziehung und Ausbildung". In: Széll, G. (Hrsg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München 1972
- Gilgenmann, K.: "Die Entwicklung der Familie als Ausgangspunkt der Entwicklung der Individuen". In: Erziehung und Gesellschaft. Leitfaden für den Grundkurs am Inst. f. Soz. FU Berlin 1972/73
- Gleiss, I., Seidel, R., Abholz, H.: Soziale Psychiatrie. Frankfurt a.M. 1973
- Gottschaldt, K.: "Begabung und Vererbung. Phänogenetische Befunde zum Begabungsproblem". In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1970
- Graefe, O.: "Zur Klassifizierung kindlicher Verhaltensstörungen". In: Röhrs, H. (Hrsg.): Das schwer-erziehbare Kind. Frankfurt a.M. 1969
- Groffmann, K.J.: "Die Entwicklung der Intelligenzmessung". In: Heiss, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Göttingen 1964
- Guthke, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin (DDR) 1972
- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968
- Hager, F., Haberland, H., Paris, R.: Soziologie und Linguistik. Stuttgart 1973
- Hahn, E.: Historischer Materialismus und marxistische Soziologie. Berlin (DDR) 1968
- Hahn, E.: Soziale Wirklichkeit und soziologische Erkenntnis. (1965). Hamburg 1972 (Nachdruck)
- Hahn, E.: "Theoretische Aspekte der soziologischen Erkenntnis". In: Theoretische Probleme der marxistischen Soziologie. Köln 1974. (zit. als 1974 a)
- Hahn, E.: "Zur soziologischen Erkenntnis der Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft". In: Theoretische Probleme der marxistischen Soziologie. Köln 1974 (zit. als 1974 b)
- Hall, M.D.: "Family Relationships of Latency-Age Boys with Emotionally-Based Learning Inhibitions." In: Hellmuth, J. (Hrsg.): Learning Disorders, Vol. 2, Seattle 1966

- v.Harnack, G.-A.: Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind. Eine medizinisch-soziologische Untersuchung. Stuttgart 1958
- Harris, I.D.: "Emotional Blocks to Learning". New York, London 1966
- Hartmann, H.: "Zur psychoanalytischen Theorie des Ichs". Stuttgart o.J.
- Hartmann, K. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Mit Beiträgen von Aumüller, U., Waldeyer, H., Hartmann, K. et al Frankfurt a.M. 1974
- Haseloff, O.W.: "Zur Soziologie psychoanalytischen Wissens". In: Psychoanalyse, Marxismus, Sozialwissenschaften. S'Gravenhage 1971
- Heckhausen, H.: "Die Interaktion von Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs". In: Graumann, F.C. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie Bd. 7/2: Sozialpsychologie. Göttingen 1972
- Heckhausen, H.: "Motive und ihre Entstehung". In: Weinert, F.E. et al (Hrsg.): Pädagogische Psychologie 1. Frankfurt a.M. 1974
- Heimann, P.: "Bemerkungen zur analen Phase". In: Psyche, Bd. XVI (1962)
- Heinrich, R.: Zur politischen Ökonomie der Schulreform. Frankfurt a.M. 1973
- Heinsohn, G., Knieper, R.: Theorie des Familienrechts. Frankfurt a.M. 1974
- Heiss, R.: "Einführung und Überblick". In: Heiss, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Göttingen 1964
- Hellmann, I.: "Some observations on mothers of children with intellectual inhibitions". In: Psia. Study Child Bd. IX (1954)
- Hellmann, I., Friedmann, O., Shephard, E.: "Simultananalyse von Mutter und Kind". In: Jahrbuch der Psychoanalyse 1961/62, Köln-Opladen 1962
- Herkommer, S.: Zur Bedeutung des Schichtbegriffs für die Klassenanalyse. Univ. Man. o.J. 1974

- Hersov, L.: "Refusal to go to school". In: J. of child psychol. and psychiat., 1 (1960)
- Hertzog, M.E.: "Aspects of cognition and cognitivy style in young children of differing social and ethnic backgrounds". In: Hellmuth, J. (Hrsg.): Cognitive Studies, Vol. 2: Deficits in Cognition. New York London 1971
- Hess, H., Mechler, A.: Ghetto ohne Mauern. Ein Bericht aus der Unterschicht. Frankfurt a.M. 1973
- Hirsch, M.J.: "Survey of learning disorders". In: Carter, D.C. (Hrsg.): Interdisciplinary approaches to learning disorders. Philadelphia, New York, London 1970
- Höhn, E.: Der schlechte Schüler. München 1967
- Höhn, E.: "Die Stellung der Sonderschule in der modernen Gesellschaft" (1961). In: Reinartz, A., Kluge, K.-J. (Hrsg.): Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland. Darmstadt 1971
- Hörmann, H.: Aussagemöglichkeiten psychologischer Diagnostik. Göttingen 1964
- Hoffmann's Comic Teater "Kinderkultur". In: Kursbuch 34 (Hrsg.): Enzensberger, H.M., Michel, K.M. Berlin 1973
- Hofmann, W.: "Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte)". In: Lesemann, G. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin 1966
- Hofmann, W.: "Strukturwandel der Hilfsschule". In: Enzyklop. Handbuch der Sonderpädagogik, (Hrsg.): v. Heese und H.Wegener, Berlin 1967.
- Hofmann, W.: "Der Hilfsschüler, seine berufliche Betätigung und Ausbildung". In: v.Bracken, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt a.M. 1968
- Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis-historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt a.M. 1973
- Horkheimer, M., Adorno, Th.W.: Dialektik der Aufklärung. Nijmwegen 1944
- Horn, K.: "Die theoretische Abschaffung des Subjekts in Form seiner selbstzerstörerischen Wiederkehr". In: Dahmer, H. et al: Das Elend der Psychoanalyse-Kritik. Frankfurt a.M. 1973

- Hülst, D., Tjaden, K.-H., Tjaden-Steinhauer, M.:
Methodenfragen der Gesellschaftsanalyse.
Frankfurt a.M. 1973
- Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungs-
ökonomie. München 1972
- Ingenkamp, K.: "Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils
und der Schultests". In: Roth, H. (Hrsg.):
Begabung und Lernen. Stuttgart 1970
- Internationales Design Zentrum Berlin e.V.: Spielzeug - und
wozu es gebraucht wird. Berlin 1975
(zit. als IDZ 1975)
- Institut für Sozialforschung (Hrsg.): Soziologische Exkurse.
Frankfurt a.M. 1956
- Isaacs, S.: Intellectual Growth in Young Children. London
1930.
- Jacobson, E.: Das Selbst und die Welt der Objekte.
Frankfurt a.M. 1973
- Jantzen, W.: "Theorien zur Heilpädagogik". In: Das Argument
80, Schule und Erziehung (V), 1973
- Jantzen, W.: "Behindertenpädagogik am Scheideweg".
In: Demokratische Erziehung, 1, 1975
- Jarvis, V.: "Learning disability and its relationship to
normal fantasy formation". In: Psia. Review,
56 (1969/70)
- Joffe, W.G., Sandler, J.: "Über einige begriffliche Pro-
bleme im Zusammenhang mit dem Studium narzißti-
scher Störungen". In: Psyche 21 (1967)
- Johnson, D.J., Myklebust, H.R.: Lernschwächen. Ihre Formen
und ihre Behandlung. Stuttgart 1971
- Kanter, G.: "Lernbehinderung, Lernbehinderte, deren Erzie-
hung und Rehabilitation". In: Sonderpädagogik 3
der Reihe 'Gutachten und Studien der Bildungs-
kommission'(Hrsg.): Deutscher Bildungsrat.
Stuttgart 1974
- Kasielke, E., Frohburg, I.: "Erkundungsuntersuchungen zum
Problem der Klassifikation neurotischer Störun-
gen als Grundlage von Veränderungsmessungen
in der Psychotherapie". In: Helm, J. (Hrsg.):
Psychotherapieforschung. Berlin (DDR) 1972

- Kaufmann, I.: "Ergebnisse zum Selbst- und Fremdbild in der Einschätzung von Lernbehinderten" In: Baier, H., Klein, G.: Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1973
- Kautter, H., Munz, W.: "Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule - schwerpunktmäßig dargestellt an der Schule für Lernbehinderte." In: Sonderpädagogik 3 der Reihe "Gutachten und Studien der Bildungskommission", (Hrsg.): Deutscher Bildungsrat. Stuttgart 1974
- Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967
- Kern, H., Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Teil 1, Frankfurt a.M. 1970
- Keupp, H.: Psychische Störungen als abweichendes Verhalten. München-Berlin-Wien 1972
- Klauer, K.J.: Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1966
- Kleber, E.W.: Lernverhalten von Schulversagern. Weinheim und Basel 1973
- Klein, G.: "Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte". In: Baier, H., Klein, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1973 (zit. als 1973 a)
- Klein, G.: "Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder". In: Muth, J. (Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973 (zit. als 1973 b)
- Klein, M.: "Die Rolle der Schule in der libidinösen Entwicklung des Kindes". In: Int. Ztschr. f. Psa 9 (1923)
- Klein, M.: "A contribution to the theory of intellectual inhibition". In: Int. J. of psychoanal. XII (1931)
- Klein, M.: "Die psychologischen Grundlagen der Kinderanalyse" In: Die Psychoanalyse des Kindes. Wien 1932
- Koch, R.: Vom Mythos der Mutter-Kind-Beziehung. In: b:e 8. Jg. (1975)
- König, R.: Materialien zur Soziologie der Familie. Bern 1946.

- König, R.: Soziologie der Familie. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, II. Stuttgart 1969
- König, R.: Die Familie der Gegenwart. München 1974
- Kohut, H.: Formen und Umformungen des Narzißmus. In: Psyche, 20. Jg. (1966)
- Kohut, H.: Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. Frankfurt a.M. 1973 (zit. als 1973 a)
- Kohut, H.: "Narzißmus und narzißtische Wut." in: Psyche, 27. Jg. (1973) (zit. als 1973 b)
- Koppitz, E.M.: Children with Learning Disabilities. A five Year Follow-up Study. London, New York 1971
- Krappmann, L., Oevermann, U., Kreppner, K.: Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? Unveröffentl. Manuskript 1974
- Kreitler, H., Kreitler, Sh.: Die Dimension der kognitiven Orientierung und ihre Bedeutung für die Kinderpsychotherapie. In: Biermann, G. (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie. München - Basel 1969
- Krohne, H.W.: "Schulangst - empirische Befunde, Erklärungsansätze, therapeutische Möglichkeiten". In: Ztschr. f. päd. Forschung (1975)
- Kuczynski, J.: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus. Bd. 19 Berlin (DDR) 1968
- Kuhlmann, H.: Klassengemeinschaft. Berlin 1975
- Kulischer, J.: Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit, Bd. II, Darmstadt 1971
- Laplanche, J., Pontalis, J.-B.: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt 1972
- Lautmann, R.: "Die institutionalisierte Ungerechtigkeit". In: b : e 3. Jg. (1970)
- Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a.M. 1973

- Levy, D.M.: "The concept of maternal overprotection".
In: Anthony, E.J., Benedek, Th. (Hrsg.):
Parenthood. Its Psychology and Psychopathology.
London 1970
- Lidz, Th.: Familie und psychosoziale Entwicklung.
Frankfurt a.M. 1971
- Löwe, H.: Probleme des Leistungsveragens in der Schule.
Berlin (DDR) 1971
- Lohmann, J.: "Der Lernbehinderte in der Gesamtschule".
In: Gesamtschulen Informationsdienst,
(Hrsg.) Pädagogisches Zentrum Berlin 1/1970
- Lorenzer, A.: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs.
Frankfurt a.M. 1970
- Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion.
Frankfurt a.M. 1970 (zit. als 1970 a)
- Lorenzer, A., Dahmer, H., Horn, K., Brede, K., Schwanenberg, B.
Psychoanalyse als Sozialwissenschaft.
Frankfurt a.M. 1971
- Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen
Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M. 1972
- Lorenzer, A.: Über den Gegenstand der Psychoanalyse.
oder: Sprache und Interaktion.
Frankfurt a.M. 1973
- Lorenzer, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis.
Ein historisch-materialistischer Entwurf.
Frankfurt a.M. 1974
- Love, L.R., Kaswan, J.: Troubled children: their families,
schools and treatments. New York, London,
Sydney, Toronto 1974
- Lüders, W.: "Lern- und Leistungsstörungen. Ein Beitrag zur
Psychoanalyse der Arbeitsstörungen".
In: Psyche H 12 (1967)
- Lustmann, S.L.: Kulturelle Deprivation - Eine klinische
Dimension der Erziehung.
In: Ammon, G. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik. Hamburg 1973
- Macfarlane, J.W., Allen, L., Honzik, M.P.: A developmental
study of the behavior problems of normal children
between twenty-one months and fourteen years.
Berkeley and Los Angeles 1962

- Mahler, M.S.: "Pseudo-Imbecility: A Magic Cap of Invincibility". In: Psa Quaterly, XI, 1942
- Mahler, M.S.: Symbiose und Individuation. Bd. I. Stuttgart 1972
- Mahler, M.S.: Symbiose und Individuation. In: Psyche, 29. Jg. 1975
- Mannoni, M.: Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter. Freiburg i.Br. 1972
- Marcuse, H.: Ideengeschichtlicher Teil zu: Studien über Autorität und Familie. Paris 1936
- Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin (DDR) 1953
- Marx, K.: Deutsche Ideologie. MEW Bd. 3 Berlin (DDR) 1969
- Marx, K.: Lohnarbeit und Kapital. MEW Bd. 6, Berlin (DDR) 1968
- Marx, K.: Das Kapital. MEW Bd. 23 Berlin (DDR) 1962
- Mattick, J., Murphy, L.B.: "Cognitive Disturbances in Young Children". In: Hellmuth, J. (Hrsg.): Cognitive Studies, Vol. 2: Deficits in Cognition. New York, London 1971
- Merzbacher, G.: Das Selbstverständnis der Schule für Lernbehinderte. Frankfurt am Main 1972
- Michal-Smith, H., Morgenstern, M.: "Learning Disorders Vol.1 Seattle 1965
- Milhoffer, P.: Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familialer Sozialisation. Frankfurt a.M. 1973
- Miro, A.: "Kinderneurosen als Symptome der Mütter". In: Psyche 26. Jg. (1972)
- Moeller, L.: "Zur Psychoanalyse der Prüfungsangst". In: b : e (1968), H 10 und (1969) H 1
- Möller, H.: Die kleinbürgerliche Familie im 18. Jahrhundert. Verhalten und Gruppenkultur. Berlin 1969
- Müller, P.: "Sind Hilfsschüler dumm?" In: Praxis Kinderpsych. 1972
- Müller-Braunschweig, H.: "Zur Genese der Ich-Störungen". In: Psyche, 24. Jg. (1970)

- Myers, P.J., Hammill, D.D.: Methods for Learning disorder.
New York, London, Sydney, Toronto 1969
- Myschker, N.: "Zum Ursprung des Hilfsschulgedankens".
In: Ztschr. f. Heilpäd. 19. Jg. (1968)
- Myschker, N.: "Strukturwandel der Hilfsschule? - Kritische
Gedanken zur Strukturwandel-These"
In: Ztschr. f. Heilpäd. 23. Jg. (1972)
- Negt, O., Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur
Organisationsanalyse von bürgerlicher und
proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt a.M.
1972
- Negt, O.: "Schule als Erfahrungsprozeß". In: b : e 8. Jg.
1975
- Neidhardt, F.: Die Familie in Deutschland. Opladen 1966
- Neidhardt, F.: "Strukturbedingungen und Probleme familialer
Sozialisation". In: Claessens, D.,
Milhoffer, P. (Hrsg.): Familiensoziologie.
Frankfurt a.M. 1973
- Neumann-Schönwetter, M.: Psychosexuelle Entwicklung und
Schizophrenie. Frankfurt a.M. 1973
- Neumann-Schönwetter, M.; Paulsen, S., Steppke, G.:
"Familiensoziologische und psychoanalytische
Überlegungen zum kindlichen Spiel".
In: Hellmich, A. (Hrsg.): Projekte in der
Vorschule. Weinheim und Basel 1975
- Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Institut für
Bildungsforschung, Reihe Studien und Berichte
Bd. 18, Berlin 1970. (zit. als 1970)
- Ortmann, H.: "Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit".
In: Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule. Bilanz
ihrer Praxis. Hamburg 1973
- Osterland, M., Deppe, W. et al: Materialien zur Lebens-
und Arbeitssituation der Industriearbeiter
in der BRD. Frankfurt a.M. 1973
- Otten, D.: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwick-
lung. Westberlin 1973
- Owen, F.W., Adams, P.A., Forrest, Th. et al: "Learning
disorders in children; sibling studies."
(Monographs of the Society for research in
child development Serial No 144, Vol. 36
1971)

- Parsons, T., Bales, R., Shils, E.: Working Papers in the Theory of Action. Glencoe III. 1953
- Parsons, T., Bales, R.: Family, Socialization and Interaction Process. New York, London 1955
- Parsons, T.: The social system. Glencoe, III. 1964
- Parsons, T.: The structure of Social Action. New York, London 1966
- Pearson, G.H.J.: "A survey of learning difficulties in children". In: Psa Study Child 7 (1952)
- Peller, L.: "The School's Role in Promoting Sublimation". In: Psa Study Child, 11 (1956)
- Peto, A.: "Body Image and Archaic Thinking." In: Int. J. of Psychoanal. Bd. 40 (1959)
- Petras, J.W., Curtis, J.E.: "The current literature on social class and mental disease in america: critique and bibliography." In: Behavioral Science, Vol 13 (1968)
- Petrat, G. und Mitarb.: Beiträge zur Frage des optimalen Schulerfolges. Bremen 1968
- Pfütze, H.: "Haben wir alle die gleichen Chancen? Bericht über einen Unterrichtsversuch". In: b : e 4. Jg. (1971)
- Pinkert, E.: "Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft". Neuwied 1972
- Phillips, B.N.: "Sex, social class, and anxiety as sources of variation in school achievement". In: J. of ed. Psychol. 53 (1962)
- Pohl, R.: "Lernbehinderte im gegenwärtigen Schulsystem. Ein Beitrag zum Problem Lernbehinderung und Gesamtschule". In: Ztschr. f. Heilpäd. (1971)
- Preuss, U.K.: Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1975
- Preuss-Lausitz, U.: "Zur sozialen Herkunft von Sonderschülern oder die Chancengleichheit findet nicht statt". In: Gesamtschulen Informationsdienst 1.70
- Probst, H.: "Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren". In: Kritik der Sonderpädagogik, verf. v. Mitgl. der Studiengangseinheit Heil- und Sonderpädagogik der Univ. Marburg, Giessen 1973

- Projekt Klassenanalyse. Materialien zur Klassenstruktur der BRD. Erster Teil: Theoretische Grundlagen und Kritiken. Berlin 1973
- Provence, S., Ritvo, S.: "Effects of deprivation on institutionalized infants". In: Psa Study Child 16 (1961)
- Pulver, S.: "Narzissmus: Begriff und metapsychologische Konzeption". In: Psyche, 26. Jg. (1972)
- Redl, F.: "Zum Begriff der 'Lernstörung'." In: Ztschr. f. psa Päd. VIII Jg. (1934)
- Redl, F., Winemann, D.: Kinder, die hassen. Freiburg i.Br. 1970
- Reich, A.: "Narzisstische Objektwahl bei Frauen". In: Psyche, 27. Jg. (1973)
- Reimann, B.: Psychoanalyse und Gesellschaftstheorie. Darmstadt und Neuwied 1973
- Richter, H.-E.: "Eltern, Kind und Neurose". Hamburg 1969
- Richter, H.-E.: "Patient Familie". Hamburg 1972
- Richter, H.-E.: "Lernziel Solidarität". Hamburg 1974
- Riskin, J., Faunce, E.E.: "An evaluative review of family interaction research". In: Family Process, Vol. 11 (1972)
- Ritsert, J.: Handlungstheorie und Freiheitsantinomie. Berlin 1966
- Ritter, H., Engel, W.: "Genetik und Begabung". In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1970
- Robert, M.: Die Revolution der Psychoanalyse. Frankfurt a.M. 1967
- Rockemer, H.G.: "Das von der Gesellschaft behinderte Kind und das Selbstverständnis seines Lehrers". In: Leber, A., Reiser, H. (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Neuwied und Berlin 1972
- Rösler, H.-D.: "Zur psychometrischen Klassifikation der Intelligenzminderung". In: Rösler, H.-D., Schmidt, H.-D., Szewczyk, H. (Hrsg.): Persönlichkeitsdiagnostik. Berlin (DDR) 1970

XIX

- Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule.
Heidelberg 1973
- Rosenbaum, H.: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft.
Stuttgart 1973
- Rosenbaum, H. (Hrsg.): Familie und Gesellschaftsstruktur
Frankfurt a.M. 1974
- Rosenthal, R., Jacobson, L.: Pygmalion im Unterricht.
Weinheim 1971
- Rose, H.: "Das Schulespiel". In: Psyche 22. Jg. (1968)
- Roth, H.: "Einleitung und Überblick". In: Roth, H. (Hrsg.):
Begabung und Lernen. Stuttgart 1970
- Ruyter, H. de: "Bemerkungen zum Problem einer Systematik
der psychogenen Störungen aus psychoanaly-
tischer Sicht". In: Förster, Wewetzer (Hrsg.):
Systematik der psychogenen Störungen.
Stuttgart 1968
- Sander, A.: "Die statistische Erfassung von Behinderten
in der Bundesrepublik Deutschland". In: Muth, J.
(Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung,
Frühförderung. Stuttgart 1973
- Sandler, J., Nagera, H.: "Einige Aspekte der Metapsychologie
der Phantasie". In: Psyche 20. Jg. (1966)
- Sarason, S., Davidson, K., Lighthall, F., et al:
Angst bei Schulkindern. Ein Forschungsbericht
Stuttgart 1971
- Scuola di Barbiana: Die Schülerschule. Berlin 1970
- Searl, N.: "Spiel, Realität und Aggression". In: Ztschr. f.
psa Päd. 6 (1932)
- Seidel, R.: Einführung in die klinische Psychologie.
Unveröffentl. Manuskript Berlin 1971
- Seltzer, R.J.: "The disadvantaged child and cognitive
development in the early years". In:
Merrill Palmer Quaterly, No. 1 Vol. 19
(1973)
- Sêve, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit.
Frankfurt 1973
- Shepherd, M., Oppenheim, B., Mitchell, S.: "Childhood
behavior and mental health." London 1971

- Sigrell, B.: Problemkinder in der Schule.
Weinheim, Berlin, Basel 1971
- Singer, K.: Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik.
München 1970
- Singer, K.: Verhindert die Schule das Lernen?
München 1973
- Spitz, R.: Nein und Ja. Stuttgart 1960
- Spitz, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1969
- Spitz, R.: Angeboren oder Erworben? Amsterdam 1971
- Spitz, R.: "Der Dialog entgleist. Reizüberlastung, Aktionszyklen und Ganzheitseffekt". In: Psyche, 28. Jg. (1974) (zit. als 1974 a)
- Spitz, R.: "Brücken- Zur Genese der Sinngebung". In: Psyche, 28. Jg. (1974) (zit. als 1974 b)
- Suttenfield, V.: "School phobia: A study of five cases". In: Amer. J. Orthopsychiat. 24 (1954)
- Swift, D.F.: "Social class and education adaptation" In: Butcher, H.J. (Hrsg.): Educational Research in Britain. London 1968
- Székel, L.: "Meaning, Meaning Schemata and Body Schemata in Thought". In: Int. J. of Psychoanal. Bd. 43 (1962)
- Schmalohr, E.: Frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier. München o.J.
- Schmalohr, E.: "Gruppennormen des 'HAWIK' im Hilfsschulüberweisungsverfahren". In: Zeitschr. f. Heilpäd. 13. Jg. (1962)
- Schmideberg, M.: "Intellektuelle Hemmung und Aggression". In: Ztschr. f. päd. Päd. Bd. IV, (1930)
- Schmidt, H.-D.: "Allgemeine Entwicklungspsychologie". Berlin (DDR) 1972
- Schmidt, L., Baltes, P.B.: "German Theory and Research on Mental Retardation: Emphasis on Structure". In: Ellis, N.R. (Hrsg.): International Review of Research in Mental Retardation. New York and London 1971
- Schmidt, W.: "Die Entwicklung des Wistriebes bei einem Kinde". In: Imago, Bd. 16 (1930)

- Schneider, M.: Neurose und Klassenkampf. Hamburg 1973
- Schomburg, E.: Die Sonderschule in der BRD: Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtiger Stand. Berlin 1963
- Schulentwicklungsplan für das Land Berlin. Hrsg. v. Senator für Schulwesen. Kurzfassung o.J. (zit. als SEP)
- Schulentwicklungsplan II für das Land Berlin (1973-1977) Hrsg. v. Senator für Schulwesen, Berlin 1973 (zit. als SEP II)
- Schwägler, G.: Soziologie der Familie. Tübingen 1970
- Staver, N.: "The child's learning difficulty as related to the emotional problem of the mother". In: Am. Journal Orthopsychiat. Vol. XXIII (1953)
- Steinkamp, G.: "Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß". In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Tübingen 1967
- Stern, W.: Die differentielle Psychologie und ihre methodischen Grundlagen. Leipzig 1921
- Stierlin, H.: "Die Familienbeziehung". In: Psyche, Jg. 24 (1970)
- Stierlin, H.: "Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik". In: v.Bracken, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt a.M. 1969
- Stutte, H.: "Welche Hilfen vermag die Kinder- und Jugendpsychiatrie der Heilpädagogik zu geben?" In: Röhrs, H. (Hrsg.): Das schwererziehbare Kind. Frankfurt a.M. 1969
- Thalmann, H.-Chr.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Stuttgart 1971
- Thom, A.: "Grundlegende Wandlungen des theoretischen Denkens in der Medizin in philosophisch-wissenschaftstheoretischer Sicht. In: Volkholz, V. et al: Analyse des Gesundheitssystems, Krankheitsstruktur, ärztlicher Arbeitsprozeß, Sozialstaat. Frankfurt a.M. 1974
- Thoma, P.: "Krankheit und Gesellschaft". Unveröffentl. Diss. Berlin 1975.

- Tredgold, R.F., Soddy, K.: Mental Retardation. London 1970
- Tyerman, M.: Truancy. London 1968
- Ussell, J. van: Sexualunterdrückung. Geschichte der Sexualfeindschaft. Hamburg 1970
- Wacker, A.: Eigentumsordnung und Beziehungen zum Geld als Organisationsfaktoren frühkindlicher Erfahrungsaneignung. unveröffentl. Manuskript, o.O., o.J.
- Wagner, K.D., Eggers, Kulz: Schulschwierigkeiten in der Beratungspraxis. Leipzig 1970
- Waugh, K.W., Bush, W.J.: Diagnosing learning disorders. Columbia Ohio 1971
- Weber-Kellermann, I.: Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt am Main 1974
- Wechsler, D.: Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene. Bern 1956
- Wegener, H.: "Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung - Sondergutachten". In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1970
- Wegener, H.: "Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik - Ihre Beziehungen in Theorie und Praxis". (1956) In: Kluge, K.-J., Reinartz, A. (Hrsg.): Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland. Darmstadt 1971
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation. Weinheim und Basel 1973
- Wenzel, F.: "Sicherung der Massenloyalität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule". In: Hartmann, K. et al (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1974
- Werner, R.: Das verhaltensgestörte Kind. Berlin (DDR) 1972
- Winnicott, D.W.: "Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz". In: Psyche 23. Jg. (1969)
- Winnicott, D.W.: "Die Lokalisierung kulturellen Erlebens". In: Psyche, 24.Jg. (1970)

- Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1973
- Wisemann, St.: "Educational Deprivation and Disadvantage". In: Butcher, H.J., Pont, H.B. (Hrsg.): Educational Research in Britain, London 1968
- Wolff, P.: Revision der psychoanalytischen Theorie des Spracherwerbs. In: Psyche, 28. Jg. (1974)
- Wolff, S.: "Behavior and Pathology of Parents of Disturbed Children". In: Anthony, E.J., Koupernik, C. (Hrsg.): The Child in His Family. New York, London, Sydney, Toronto 1970
- Wolff, S.: Kinder in Bedrängnis. Stuttgart 1971
- Wünsche, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Köln 1972
- Zander, H., Ketterer, G., Steiner, A.: "Zur Methodenproblematik in der Analyse der Volksschulentwicklung". In: Hartmann, K. et al. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert Frankfurt a.M. 1974
- Zeuch, W.: "Ideologische Implikationen der Begriffe Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit". In: Berliner Lehrerzeitung (1974)
- Zimmermann, K.W.: Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten. Berlin 1969
- Zimmermann, K.W.; Kornmann, R., Lorenz, A.: Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschülern. Oberbiel-Wetzlar 1971
- Zinnecker, J.: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim und Basel 1972
- Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget. Bonn 1971 (zit. als Zwischenbericht 1971)

L e b e n s l a u f

Am 15. 12. 1942 wurde ich als Tochter des Prof. Dr. Andreas Paulsen und seiner Ehefrau Barbara, geb. Thomas in Leipzig geboren. Von 1949 bis 1961 besuchte ich die Schule.

Von 1961 bis 1963 studierte ich in Berlin (Freie Universität) zunächst Psychologie, Soziologie und Publizistik. Nach einem ein-semesterigen Studium der Soziologie in Hamburg setzte ich 1964 mein Soziologie-Studium in Berlin mit wirtschaftswissenschaftlichen Nebenfächern und Psychologie fort und schloß es 1968 mit dem Diplom ab.

Von 1968 bis 1971 war ich zunächst als wissenschaftliche Tutorin, dann als wissenschaftliche Assistentin in der Abteilung für Empirie und Statistik am Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin tätig; seit 1972 bin ich wissenschaftliche Assistentin an der Pädagogischen Hochschule Berlin im Lehrgebiet Soziologie.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, daß ich die Arbeit selbständig verfaßt, andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die Ausführungen kenntlich gemacht habe, die ich den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommen habe.

Westberlin, den 20. 12. 1975

Sihylle Paulsen

